

DOCUMENT RESUME

ED 451 020

RC 022 909

AUTHOR Boethel, Martha
TITLE Thriving Together: Connecting Rural School Improvement and Community Development = Prosperando juntos: La conexión entre el mejoramiento de la escuela rural y el desarrollo comunitario.
INSTITUTION Southwest Educational Development Lab., Austin, TX.
SPONS AGENCY Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
PUB DATE 2000-00-00
NOTE 194p.; Amy Averett and Catherine Jordan edited the English version. The Spanish version was edited by Amy Averett, Catherine Jordan, and Victor Rodriguez and translated by Bertha De la Garza.
CONTRACT RJ96006801
AVAILABLE FROM Southwest Educational Development Laboratory, 211 E. Seventh St., Austin, TX 78701; Tel: 512-476-6861 (\$39.95 for English or Spanish).
PUB TYPE Guides - Non-Classroom (055) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE English, Spanish
EDRS PRICE MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Change Strategies; *Community Development; Community Schools; Cooperative Programs; Educational Change; Elementary Secondary Education; Entrepreneurship; *Program Development; Relevance (Education); Rural Development; Rural Education; *Rural Schools; *School Community Programs; *School Community Relationship; Service Learning
IDENTIFIERS Place Based Education

ABSTRACT

Available in English or Spanish, this resource guide aims to help rural schools and communities learn ways of supporting each other so that both can thrive. Background information and basic tools are provided for starting a joint school-community development effort. Chapters contain: (1) outline of the guide and statement of beliefs about effective school-community development projects; (2) reasons why such efforts are worthwhile, and checklists of rural school and community needs and issues; (3) characteristics of schools and communities that are ready for change, and worksheets for informal assessment of support and resistance for a school-community development project; (4) core concepts and steps in the collaborative action team process; (5) reclaiming the school's role as community center through after-school programs, community education, and integrated services for students and families; (6) using the community as curriculum through service learning projects; (7) work-based learning, including entrepreneurial education and school-based enterprises; (8) concerns related to student safety, liability, school security, on-site supervision, transportation, child labor laws, and confidentiality; and (9) resource publications and organizations providing technical assistance or information. (SV)

Thriving Together: Connecting Rural School Improvement and Community Development

=

Prosperando Juntos: La conexión entre el mejoramiento de la escuela rural y el desarrollo comunitario.

Martha Boethel

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as
received from the person or organization
originating it.

☐ Minor changes have been made to
improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this
document do not necessarily represent
official OERI position or policy.

Southwest Educational Development Laboratory

SEDL

Southwest Educational
Development Laboratory

T h r i v i n g T o g e t h e r

Connecting Rural School Improvement and Community Development

AUTHOR

Martha Boethel

EDITED BY

Amy Averett

Catherine Jordan



RC 022909

SEDL

Southwest Educational
Development Laboratory

T h r i v i n g T o g e t h e r

Connecting Rural School Improvement and Community Development

AUTHOR

Martha Boethel

EDITED BY

Amy Averett

Catherine Jordan



RC 022909

Copyright © 2000 Southwest Educational Development Laboratory

All rights reserved.

Not to be reproduced without permission of the publisher.

**Southwest Educational
Development Laboratory**

211 E. Seventh Street

Austin, TX 78701

voice: 512/476-6861

fax: 512/476-2286

www.sedl.org

Design by

Janice McLemore Graphic Design Inc.

Austin, Texas

512/327-7977

SEDL's work as a regional educational laboratory is sponsored by the Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, under Contract Number RJ96006801. The content of this and other products produced by SEDL under this contract do not necessarily reflect the views of OERI, the U.S. Department of Education, or any other agency of the U.S. Government. SEDL is an equal opportunity employer.

Table of Contents

1. Introduction	2
Outlines the purpose, audience, contents, and philosophy of the guide and gives the background on its development.	
2. Why Bother?	8
Explains the need for integrated school-community projects and their benefits, suggests ways of taking stock of your own local needs.	
3. What It Takes	16
Describes characteristics and resources important to success in joint school-community development efforts, helps you to informally assess your school and community's readiness.	
4. A Team Approach to Making Things Happen	24
Gives a rationale and some how-to information for using a collaborative group process to organize your efforts.	
5. The Nuts and Bolts of Integrated School Improvement-Community Development: The School as Community Center	34
Describes three general ways that schools can serve as a community center: community education, after-hours programs, and school-linked services.	
6. Nuts and Bolts: The Community as Curriculum	44
Outlines strategies for community-based learning, particularly service learning, through which students learn skills and academic content while helping the community.	
7. Nuts and Bolts: Work-Based Learning	56
Provides ideas and information about work-based learning, particularly entrepreneurial education, in which students plan and start their own small business.	
8. Concerns and Safeguards	68
Describes some of the safety, security, and related issues that you will need to address and suggests some strategies.	
9. Resources	76
Lists materials and organizations and their websites that can help you in implementing your project.	

1. Introduction

What Do We Mean by "Integrated School Improvement-Community Development"?

By this mouthful of a term, we mean more than a partnership between a school and some element within the surrounding locale. We do mean a partnership—but one that directly benefits both the school and the community. When the members of such a partnership set their goals, they look at both sides of this equation. Most strategies for joint school-community development fit into one of three major categories identified by rural education expert Bruce A. Miller.¹ His three categories serve as the organizing principle for the "nuts and bolts" chapters of this guide:

The *school as a community center* involves rural schools serving "as both a resource for lifelong learning and as a vehicle for the delivery of a wide range of services" (p. 5). Activities include such things as making school facilities available to local residents for events after school hours, or starting adult education classes or a community health clinic on the school grounds.

The *community as curriculum* puts students into the community to perform services that are linked to students' academic work, or to help document local history and culture. This approach, Miller says, emphasizes "the study of community in all its various dimensions" (p. 6).

School-based enterprise "places a major emphasis on developing entrepreneurial skills whereby students not only identify potential service needs in their rural communities, but actually establish a business to address those needs" (p. 6). Students learn valuable business skills, the community obtains needed products or services, and the local economy gets a boost. School-based enterprise also includes other school-to-work initiatives.

¹ Bruce A. Miller, "The role of rural schools in community development: Policy issues and implications." *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 11, No. 3, 1995, pp. 163-172.

Purpose of the guide.

This resource guide is designed to help rural schools and communities to learn ways of supporting each other so that both can thrive. By working together, schools and their surrounding locales can...

- improve student motivation and achievement,
- strengthen the bond between students and the communities in which they live,
- build students' capacity to be good citizens as well as good workers, and
- strengthen community resources, both social and physical.

Who it's for.

Thriving Together is intended to help people from rural schools and communities who want to help themselves. You may be a teacher or principal, a parent or small business owner, a school board member, even a student. Whatever your role or position, if you possess...

- an understanding that rural schools and rural communities need each other in order to thrive,
- a sense that your neighbors might be willing to try some new things in order to get ahead,
- a sense that students, when properly challenged, can accomplish a lot more than most folks think, and
- the willingness to work long and hard and to be patient in expecting results...

...then this guide is for you.

Its contents.

This guide attempts to give you the background information and basic tools you need to get started with a joint school-community development effort. Chapters address:

- why such efforts are worthwhile, how they can strengthen both school and community, and whether your area needs a development project (Chapter 2, *Why Bother?*),

- some of the basic resources and characteristics communities need to succeed in this work, with an informal inventory of your school and community's readiness (Chapter 3, What It Takes),
- ways of using collaborative tools to improve your project's odds of success (Chapter 4, A Team Approach to Making Things Happen),
- types of projects that have been successful, with ideas and information you can adapt to fit local needs (Chapters 5-7, Nuts and Bolts),
- issues and concerns you'll likely need to address (Chapter 8, Cautions and Concerns), and
- people, organizations, materials, and Internet sites that can help you in your efforts (Chapter 9, Resources).

Overall, the guide offers four things: motivation, ideas, planning tools, and links to other resources. If you're starting from scratch, you may need all these items. If you've been at this for awhile, you may need only a new idea or two, or a few names and phone numbers. The guide is organized so that users can easily dip in and out, or move step-by-step through the entire process. Materials include...

- *background narrative*, helpful in familiarizing yourself with new concepts and terms, and in bolstering your "pitch" to other key players in the community,
- *fact sheets*, with statistics and other research-based information that can support your cause,
- *planning tools*, from project ideas to checklists to sample forms and procedures,
- *real-world examples*, to help bring abstract ideas to life,
- *references* for further reading, and
- *resources*, organizations and individuals who can offer help or materials.

its philosophy.

The material in this guide reflects a particular set of basic beliefs. These beliefs, which have to do with the nature of learning, of community, of collaboration, and of change, are summarized below.

its context.

This guide is a companion to another resource guide, *Creating Collaborative Action Teams: Working Together for Student Success*.

Statement of Beliefs about Effective School-Community Development Projects

Learning is an active, not a passive, process. Students learn best when they are engaged in solving problems that are meaningful to them, and when they have opportunities to talk about, and reflect on, what they are learning.

The purpose of schooling is to help students find productive roles as citizens within their local community, as well as members of the workforce.

One of the biggest problems we face today is that young people have been separated from the tasks and relationships that give purpose to adult lives. School, family, and community must work together to mend these broken links.

While many schools and communities share some common characteristics, every place is unique. Local problems require local solutions, and those

solutions must reflect local values and have broad community support.

A community is not a community if it cannot embrace all of its members. Factions and groups must learn that they can work together for common good without sacrificing their identity or integrity.

Though working as a group can seem slower and more cumbersome than just pitching in there and getting things done, a collaborative effort is almost always stronger and more enduring. There are tools and processes that can make working as a group less frustrating and more effective.

Change, when you're working toward it, is excruciatingly slow. But if you sit back and wait for change to happen to you, it often comes swiftly, and in ways you never imagined or wanted.

Both have been developed through a project at the Southwest Educational Development Laboratory (SEDL), which provides services and materials to educators in Arkansas, Louisiana, New Mexico, Oklahoma, and Texas.

The project focuses on strategies for collaborative work that can help school-community partnerships to make significant, long-term contributions to both community and school. SEDL has worked with a number of school sites—rural, urban, and suburban—to

establish Collaborative Action Teams composed of school staff, parents, students, and community members. The two resource guides draw from SEDL's experience with these local sites, as well as from the literature on collaboration and school-community partnerships.

The *Creating Collaborative Action Teams Guide* is designed for use by all schools; it focuses entirely on the collaborative process and ways of making it work effectively. This guide, aimed specifically at rural schools and communities, draws some of its material from the broader resource guide. But it also includes a focus on specific project approaches that have helped rural schools and communities to cope with problems common in rural areas. Although *Thriving Together* contains material that can be used by almost any school, it is based on the presumption that there are differences in the strengths, weaknesses, challenges, and opportunities with which rural and urban schools and communities must cope.

The developers of this resource guide believe that the future of rural schools is inextricably linked to the future of their surrounding communities. In many ways, perhaps, rural areas are fortunate that their interdependence is so clearly visible. For in the larger scheme of things, all schools must look to the community to help students emerge as good citizens. As the visionary educator Joseph K. Hart stated back in 1924,

The democratic problem in education is not primarily a problem of training children: It is a problem of making a community in which children cannot help growing up to be democratic, intelligent, disciplined to freedom, reverent of the goods of life and eager to share in the tasks of the age. A school cannot produce this result; nothing but a community can do so. (p. 22)²

² Quoted in Edwin C. Nelson, "Community/school revitalization: Joining rural schools and towns together to empower young people and enhance their sense of belonging." *Small Town*, September-October, 1995.

2. Why Bother?

Just the Facts: Conflicting Goals for Rural Students

A study analyzing data from *High School and Beyond* found that "rural youth were more likely to leave their hometowns than metropolitan youth" (p. 134).³ A 1995 study "found that conflict over whether to stay or move was greater among rural as compared to nonrural adolescents. According to [this] data, rural youth felt 'more empty and angry about their futures'" (p. 151).⁴

"Conventional wisdom asserts that a major advantage of rural settings is the value of highly personal relationships with family, the land, community values and traditions. Yet, factors associated with such community ties—community leadership, stewardship, family connections, civic affairs, social responsibility, voluntary service, close friendships, and other community contributions—all ranked in the bottom half of factors considered important for successful adulthood. Not only was this true among the ideals of the majority of rural young adults which were surveyed, but also for the expectations of more seasoned, mature parents and teachers. It would appear that personal career and economic success overshadowed more selfless concern for the common benefit of the community. Civic mindedness does not stand out as central to the 'American dream' . . .

"Rural communities concerned with long-term sustainability and survival see youth as their future. Yet, the importance of community leadership and activism, interpersonal connectedness, and stewardship of place are not attributes to which rural youth are expected to, nor do they, aspire. While a premium is placed upon personal character, it is not being invested in the local community" (pp. 139-140).⁵

³ Joyce Ley, Steven Nelson, and Svetlana Beltyukova, "Congruence of aspirations of rural youth with expectations held by parents and school staff." Citing Pollard, O'Hare, and Berg (1990). *Journal of Research in Rural Education*, Winter 1996, pp. 133-141.

⁴ Craig B. Howley, Hobart L. Harmon, and Gregory D. Leopold, "Rural scholars or bright rednecks? Aspirations for a sense of place among rural youth in Appalachia." *Journal of Research in Rural Education*, Winter 1996, p. 151.

⁵ Joyce Ley et al., pp. 139-140.

Given everything that's already on your plate, why should you take up your valuable time with yet another project? And why should your neighbors and colleagues pay attention when you try to get them involved? To help decide how seriously your school and community need a change, read the paragraphs below—or skip to the checklists on pages 12 and 13.

The need for rural development.

In many rural areas, both communities and schools are under threat. For many country towns and villages, changes in agriculture, business, technology, and society have decimated the local economy and eroded the social cohesiveness that once characterized rural life. Farming and ranching are dominated by agribusiness enterprises. Manufacturing and industry keep moving to other countries. Rural residents must look to larger towns and cities for their livelihoods, moving away altogether or commuting long distances to work.

Most newcomers to the area are commuters, too, or retirees. Retired persons, living on fixed incomes, often tend to be frugal in their spending and reluctant to support bond initiatives or tax increases. And people who work in the city tend to spend their money in the city. The boom in mail order and Internet sales doesn't help, either. One by one, the little shops on Main Street close their doors, unable to compete with the big discount stores, suburban shopping malls, and dot.com enterprises.

Another problem faced by many rural communities is the degradation of the local environment, due to big companies or big cities that look to the countryside either as a cheap and easy source of things they need—water, minerals, room to grow—or as a garbage dump. As rural expert Bruce A. Miller points out,

Rural America has become the dumping ground for the waste products of urban core areas. With the decline in extractive industries, the quality of the environment may be one of the last marketable resources available in many rural communities. (p. 100)⁶

⁶ Bruce A. Miller, "Rural distress and survival: The school and the importance of 'community.'" *Journal of Research in Rural Education*, Fall 1993, pp. 84-103.

Rural schools in turn suffer from the drain of dollars and people. As the remaining residents loosen their ties to the local community, support for the school—once a center of daily life in many locales—erodes even further. Many rural districts lack the resources to maintain school buildings, much less to offer competitive teacher salaries or support instructional reforms. At the same time, rural schools must address the issues that face educational systems across the nation: how to strengthen student achievement, how to work effectively with diverse student populations, how to engage students whose connections to the values and responsibilities of human citizenship seem ever-more tenuous.

What school-community partnerships have to offer.

Integrated school-community projects benefit the community in many ways. They can stimulate the local economy, through entrepreneurial activities that generate income and encourage residents to shop at home. They can help make the community a more appealing place to live, by providing needed services, improving the local environment, and offering quality education. And they can strengthen the bonds of community, encouraging residents to take part, and take pride, in local culture and history.

Schools benefit in equal measure. Rural schools gain resources, directly through community contributions of time, expertise, or funds, and indirectly, through a strengthened local economy and broader support for educational initiatives. Schools develop an academic program that is rooted in principles of effective teaching and learning; students learn experientially and are able to see the connections between their academic subjects and the world around them. Perhaps most important, schools develop ways of coping with “the single most important problem that American society faces in its effort to educate children”:

Young people [have] become segregated from the structure of responsibilities and rewards of the productive adult society. As a result, children and adolescents face historically unprecedented challenges in finding a sense of purpose in their schooling tasks and a sense of connection with adult roles of authority and responsibility. (pp.129-130)⁷

Education that links school and community can restore students' sense of purpose, by helping them to become effective community members as well as productive workers. A central element of this approach is attention to place. By looking to, and at, the local community—recognizing “the strength of places and cultures that have usually been identified by their putative weaknesses”⁸—students gain a better understanding of their roles and responsibilities in family, community, and society. As Jack Shelton, founder of the PACERS Small Schools Cooperative, puts it:

In schools not connected to place, kids don't have a role and they're anonymous; the teachers are anonymous; the places are anonymous. I don't believe morality is a function of anonymity. (p. 28)⁹

⁷ T.B. Hoffer and James S. Coleman, “Changing families and communities: Implications for schools.” 89th Yearbook, Part 2, pp. 118-134. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

⁸ Toni Haas and Robin Lambert, “To establish the bonds of common purpose and mutual enjoyment.” *Phi Delta Kappan*, October 1995, p. 142.

⁹ “A life connected to community: An interview with Jack Shelton.” *The Active Learner*, Winter 2000, pp. 24-29.

Community Issues Checklist

For each item, use the scale below to note how big a problem it seems in your area; use the blank lines to list other problems, and rank them as well.

1 = None 2 = Minor 3 = Pretty Big 4 = Huge

- 1 2 3 4 Industries moving, taking jobs with them.
- 1 2 3 4 Fewer and fewer jobs that pay a decent wage.
- 1 2 3 4 More people working two jobs to make ends meet.
- 1 2 3 4 Residents forced to move away to find work.
- 1 2 3 4 More people having to commute long distances.
- 1 2 3 4 Local businesses struggling for customers.
- 1 2 3 4 Local businesses forced to close.
- 1 2 3 4 Products and services not available locally.
- 1 2 3 4 Traffic congestion and safety problems.
- 1 2 3 4 Increasing air pollution.
- 1 2 3 4 Dwindling water supply or poor water quality.
- 1 2 3 4 Countryside getting torn up.
- 1 2 3 4 Hazardous wastes dumped nearby.
- 1 2 3 4 Community landmarks decaying or disappearing.
- 1 2 3 4 Declining interest in community events.
- 1 2 3 4 Fewer people concerned about their neighbors.
- 1 2 3 4 Fewer people stepping up as community leaders.
- 1 2 3 4 People losing touch with local history/culture.
- 1 2 3 4 _____
- 1 2 3 4 _____
- 1 2 3 4 _____

Now complete the school issues checklist (next page).

School Issues Checklist

For each item, note how big a problem it seems in your schools; use the blank lines to list and rank other problems.

1 = None 2 = Minor 3 = Pretty Big 4 = Huge

- 1 2 3 4 Schools unable to meet state mandates.
- 1 2 3 4 Student achievement not what it should be.
- 1 2 3 4 Schools threatened with consolidation.
- 1 2 3 4 Schools limited in the courses they can offer.
- 1 2 3 4 School buildings in disrepair.
- 1 2 3 4 Schools unable to keep up with new technology.
- 1 2 3 4 Difficulty passing school bonds or tax increases.
- 1 2 3 4 School salaries below the state average.
- 1 2 3 4 Difficulty keeping good administrators.
- 1 2 3 4 Difficulty keeping good teachers.
- 1 2 3 4 Teachers losing their motivation for teaching.
- 1 2 3 4 Declining community support for school events.
- 1 2 3 4 Parents not involved in their kids' schooling.
- 1 2 3 4 Conflicts between school and community factions.
- 1 2 3 4 Greater numbers of troubled students.
- 1 2 3 4 Students less motivated to learn.
- 1 2 3 4 Student behavior problems increasing.
- 1 2 3 4 _____
- 1 2 3 4 _____
- 1 2 3 4 _____

If you marked any item as "pretty big" or "huge," take a minute to compare this list with the community issues checklist. Do problems on one list link to problems on the other? School-community partnerships can help to address problems on both checklists.

"You drop a pebble in the water and it ripples out": The case of Balmorhea

Balmorhea, Texas (pop. 855) is a rural community in far west Texas. The nearest town of any size, the county seat of Pecos (pop. 11,852), is thirty miles away; to reach anything resembling a city, residents must drive to Odessa, nearly a hundred miles distant. Balmorhea's roots go deep into Texas history. Indian tribes were irrigating crops from nearby springs when the first Spanish explorers came through in 1583. Since the late 1800s the town, whose population is predominantly Hispanic, has witnessed both booms and busts. In recent decades, however, Balmorhea has struggled economically, as has the rest of the county; countywide, the average weekly wage is just over \$300.

The school system has suffered, too. The district is poor, as are most students, with nearly 70 percent on free or reduced lunch. A single school serves all students, K-12. As recently as 1993, scores on the state-mandated Texas Assessment of Academic Skills (TAAS) hovered around the 20th percentile. But now, says assistant principal Michael Barrandey, average TAAS scores are in the 80s and still rising. Why the turnaround? A great deal of the credit, Barrandey reports, belongs to joint school-community development.

It all began in 1994, when Barrandey, at his superintendent's suggestion, attended a service learning workshop. The workshop in turn led to a \$5,000 grant, which the district used to purchase supplies for the local EMS service and to plant trees in a deteriorating downtown park. These modest activities sparked a sense of possibility—and responsibility—that grows stronger each year. Today school, city, and county government work together on community improvement efforts.

The town also now boasts a school-based community health clinic, which students help operate; a school-operated weather station that provides data for area farmers and ranchers; and a technology

program through which students help community residents and businesses, repairing computer systems and providing guidance in their operation. Plans are underway for students to wire the school building for fiber optics. The school is also creating a parent involvement center that offers an adult GED program and training in technology use.

And the benefits of all these efforts? In addition to dramatic increases in TAAS scores, Barrandey notes, the school has seen growth in the percentage of students who go on to college, and in the number of adults getting their GEDs. And almost half the teaching staff is now "homegrown."

In spite of such success, Balmorhea has faced problems that confront many change efforts. "It's hard for people to accept change," Barrandey explains. A couple of long-time teachers decided to retire rather than adapt to new community-based learning strategies. And, he says, problems arise due to the factionalism common in small towns. "There are still people who say, 'I don't want to get involved because I don't like so-and-so.' The difference is, with so much support, now it makes them look bad when they don't participate."

According to Barrandey, struggling communities don't need miracles in order to succeed. "You have to think out of the box," he says, and most small towns will need some help. In Balmorhea, the Region 18 Education Service Center provided early guidance. The health clinic operates in cooperation with Texas Tech University. But help is usually available for those who persist, he observes, and "sometimes it just takes a phone call." The main thing, says Barrandey, is that residents—school staff not the least among them—must step up and take responsibility for making change happen. In Balmorhea, he says, "when people say 'somebody needs to do something,' somebody does something."

3. What It Takes

Just the Facts: Declining Rural Populations

The rural population in the United States has dropped from more than half the population in 1910 to only a quarter of the national total. "In 1910 two-thirds of the people of rural America lived on farms... By 1990 only one of every sixteen rural people lived on a farm." (pp. 64, 69)¹⁰

"Since 1984, U.S. public schools have been experiencing the effects of the Baby Boom echo and have been steadily increasing school enrollments... Yet this growth, described as a 'population explosion' by the U.S. [Department of Education], has largely bypassed rural public schools. Instead, rural schools throughout the country are losing students... When students leave schools, so does the money."¹¹

"It is almost certain that the percentage of people who live and work outside metro areas will continue to decline in coming decades. The percentage of people who live and work in metro areas has risen inexorably each decade in the last fifty years." (p. 115)¹²

¹⁰ John Fraser Hart, "'Rural' and 'farm' no longer mean the same." In Emery N. Castle, Ed., *The changing American countryside: Rural people and places*. Lawrence Kansas: The University Press of Kansas, 1995.

¹¹ "Declining enrollment: Silent killer of rural communities." *Rural Policy Matters*, May 2000, pp. 1-2.

¹² Edwin S. Mills, "The location of economic activity in rural and nonmetropolitan United States." In Emery N. Castle, Ed., *The changing American countryside: Rural people and places*. Lawrence Kansas: The University Press of Kansas, 1995.

In spite of the challenges faced by so many rural areas—schools closing, industries and jobs disappearing, the tax base shrinking—some rural communities and their schools are finding ways to survive. The strategies they use are as varied as the surrounding landscapes. A great many, though, involve some form of joint school-community partnership, with the goal of improving outcomes for both sets of partners.

Changing roles for schools.

Such partnership activities offer tremendous benefits to students, the school system, and the community alike. But they require substantial changes from the usual ways in which schools function. As rural expert Bruce Miller cautions:

It needs to be kept in mind that the changes implied in building a community-school development project where students engage in community-based learning experiences are essentially questions about changing the way schools go about preparing rural youth for the future. (p. 7)¹³

What do such changes entail? The most important ones are changes in perspective, including:

- *Rethinking the school's function in the community.* The trend in recent years has been to distance schools from their surrounding environments. To support community-based education, however, it's necessary to reclaim the school's role as an integral part of the entire community's existence.
- *Changing ideas about students' capabilities.* Many people have become jaded in their attitudes about "kids today," thinking of them—as a group—as pleasure-oriented, lazy, careless, or irresponsible. Experience shows, though, that students can help to direct their own learning; they can be helpful, attentive members of a collaborative group; and they can handle the responsibility of working in the community. In fact, most students seem hungry for these kinds of activities, once they see a connection to their own lives.

¹³ Bruce A. Miller, *The role of rural schools in community development: Policy issues and implications*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory, 1995.

- *Expanding ideas about how effective teaching and learning can happen.* Traditionally, education is classroom- and textbook-bound; a student's measure of success is a test score. Community-based instruction is messier and more complicated than this traditional model. But it also reflects the characteristics of effective teaching and learning: experiential, problem-based instruction that relates to students' interests and experiences; opportunities to apply academic learning in real-world situations; provisions for students to have a voice in selecting learning activities; an emphasis on reflection through dialogue, journal-keeping, and the like; and a focus on major concepts and skills rather than on isolated facts.

These changes in attitude and belief also have implications for more practical changes in policy, procedures, and working relationships. For example, making the school more central to community life may mean changing procedures to allow broader community access into the school, as well as to allow students to get out into the community. Adapting the curriculum to allow for community-based learning may require some changes in class scheduling or teaching arrangements. (More on these in the "Nuts and Bolts" and "Cautions and Safeguards" chapters.)

Is your school ready for change?

The experience of a number of school-community partnerships across the country shows that school systems are often the most resistant to making changes needed for such partnerships to succeed. Sometimes the issue is turf, or money; sometimes it's a concern about liability. School personnel may worry about taking on a new effort and still meeting state mandates, or may have doubts about whether the new strategy will work. In many cases it's simply a reluctance to change the way things are.

The point here is not to be discouraging about the possibilities for change, but rather to issue a caution: *Never take the school system's support for granted.* This is important whether you are a teacher or the superintendent, the principal or a member of the school board. The worksheet at the end of the chapter is intended to help you to think through the kinds of support and resistance you are likely to encounter, and ways you might address people's concerns and fears.

Eight Characteristics of Rural Communities That Have Succeeded in Self-Development Projects

(This list is reproduced from the Ohio Planning Conference newsletter, October 1991; the items are based on the research of Drs. Cornelia and Jan L. Flora.)

1. In successful communities controversy was considered normal. It was expected. It was not treated as bad, wrong or abnormal—and neither were the people who presented it. Rather, controversy was regarded as a necessity of participatory governance.
2. People in successful towns held an objective view of politics. They did not side with someone out of friendship alone—neither did they oppose someone simply because that person was an educator, a business person, or a farmer.
3. The emphasis in schools was on academics rather than sports.
4. There was a willingness to take risks for the good of the town.
5. Successful towns had a willingness to tax themselves. They moved beyond want and desire into action.
6. Successful towns had the ability to expand; they made a place for more people—including those who were new to the community.
7. Successful towns had the ability to network vertically [up the hierarchy of governance and geographic spread] as well as horizontally [with other towns and groups like themselves].
8. Successful towns were flexible. They disbursed community leadership, with many people involved in the work and mission of the community.

Is your community ready for change?

For a joint development project to work, the community surrounding the school also must be ready for change. Several major research studies have identified community characteristics that seem to play an important part in determining whether a rural area will undertake, and succeed in, local self-help efforts. Key characteristics include:

- *risk-taking*, which includes the belief that it's possible to make changes work, and the willingness to risk time, effort and resources,
- *inclusiveness*, which refers to the habit of involving a broad, diverse range of community members (including newcomers, women, members of racial or ethnic minority groups, and members of different community factions) in decisions, activities, and leadership roles,

- *acceptance of controversy*, or the willingness to discuss issues and work through to a mutually agreeable solution, and
- the ability and willingness to *link to outsiders* who can help with joint activities, advice, expertise, or resources.

It also helps to have a sense of urgency about the need for change. In a great majority of cases, rural school and/or community development efforts have been spurred by a specific problem or crisis—the threat of consolidation, for example, or the closing of a mine or factory that's led to an economic downturn in the area.

The worksheet on page 22 is intended to help you to informally take stock of attitudes and conditions within your local community that might support or hinder a change effort. Like the school system readiness worksheet, this form is not meant to be a definitive assessment, but rather to help you and others working with you to organize your thoughts and to make realistic plans as to how to proceed.

Twenty Clues to Rural Community Survival

(This list is reproduced from the Heartland Center for Leadership Development, Lincoln, Nebraska. It was reprinted in *What's Noteworthy on Rural Schools and Community Development*, Mid-continent Regional Educational Laboratory, Aurora, Colorado, n.d.)

- | | |
|---|---|
| 1. Evidence of community pride | 11. Acceptance of women in leadership roles |
| 2. Emphasis on quality in business and community life | 12. Strong belief in and support for education |
| 3. Willingness to invest in the future | 13. Problem-solving approach to providing health care |
| 4. Participatory approach to community decision making | 14. Strong multi-generational family orientation |
| 5. Cooperative community spirit | 15. Strong presence of traditional institutions that are integral to community life |
| 6. Realistic appraisal of future opportunities | 16. Sound and well-maintained infrastructure |
| 7. Awareness of competitive positioning | 17. Careful use of fiscal resources |
| 8. Knowledge of the physical environment | 18. Sophisticated use of information resources |
| 9. Active economic development program | 19. Willingness to seek help from the outside |
| 10. Deliberate transition of power to a younger generation of leaders | 20. Conviction that, in the long run, you have to do it yourself |

Starting small.

Even if the results of your informal readiness assessments are discouraging, don't lose heart. It is almost always possible to find a starting place, however small. In fact, most guides to community partnerships and other similar change efforts specifically recommend starting on a small scale. The trick is not to stay small. Rather, begin with a manageable effort with a good likelihood of success and support, and then grow incrementally.

Informally Assessing School Support and Resistance for a School-Community Development Project

Use this worksheet to take stock of likely support and resistance within your school, and to brainstorm ways of addressing concerns. In addition to filling it out yourself, ask other community and school representatives to complete the worksheet.

ROLE	REASONS FOR SUPPORTING	LIKELY CONCERNS/ RESISTANCE	WAYS TO ADDRESS CONCERNS
TEACHERS			
PRINCIPAL(S)			
SUPERINTENDENT			
SCHOOL BOARD MEMBERS			
PARENTS			
STUDENTS			

Informally Assessing Your Community's Readiness for a School-Community Development Effort

For each of the following items, list your perceptions about community conditions or attitudes that might help or hinder a school-community development project. Ask several other community members to do the same thing, then compare notes. Don't let negative items discourage you, unless they're overwhelming—very few communities will have a virtually empty “negatives” column.

READINESS ELEMENT	POSITIVES	NEGATIVES
RESIDENTS' CONCERN ABOUT COMMUNITY'S HEALTH		
OPENNESS TO RISK AND NEW IDEAS FITTING COMMUNITY VALUES		
FACTIONALISM, IN THE SCHOOL SYSTEM AND IN THE COMMUNITY		
AVAILABILITY OF KEY FOLKS WHO CAN WORK ON A NEW EFFORT		
AVAILABILITY OF KEY FOLKS WHO CAN HELP TO CREATE BROAD SUPPORT		
HISTORY OF SUCCESS OR FAILURE OF SIMILAR PROJECTS		
CURRENT OR POTENTIAL LINKAGES TO OUTSIDE RESOURCES		

4. A Team Approach to Making Things Happen

How do we define a community?

A community is “a group in which membership is valued as an end in itself. The community’s members share a commitment to stability, subscribe to a set of common social norms, and maintain a sense of shared identity. In addition, the people have enduring and extensive personal contacts with each other. Lastly, a community concerns itself with many significant aspects of the members’ lives, tolerates competing factions, and has procedures for handling conflict” (p. 10).¹⁴

“Community can be thought of as a social space occupied by members who perceive common traditions and ways of doing things as well as problems that affect the vitality and viability of their community. Communities become effective when they organize themselves to address and resolve their commonly perceived problems. It is that quality that Peshkin (1982) refers to as community integrity—sense of unity and wholeness shared by members” (p. 31).¹⁵

“In the classroom, integrating curriculum and community is about concrete details. And, as they say, the devil is in the detail. And here is the devil’s challenge. Create learning experiences that: build a group identity and sense of ‘we’ among teachers and learners; help learners become part of a community larger than their own; use communities as learning laboratories; and ensure that the skills, traits, and habits that provide access to educational and professional choices are acquired. Perhaps the most basic ‘detail’ is also the most obvious and least noticed. That is the very notion of ‘the’ community. Even when children look and dress alike, carry the same lunch boxes and backpacks, speak the same dialect, or live in houses or apartment buildings that look very much alike, communities have their own cultures and standards. And whether we recognize the differences or not, these communities [within the larger community] have strict boundaries and a well-defined pecking order. So, there is great significance in whose community is included and for what purpose” (p. 43).¹⁶

¹⁴ M. W. Galbraith, Ed., *Education in the rural American community*. Malabar, FL: Krieger Publishing, 1992. Citing Fellin, 1987.

¹⁵ Daryl Hobbs, “The rural context for education: Adjusting the images.” In M. W. Galbraith, Ed., *Education in the rural American community*, pp. 21-41.

¹⁶ Bobby Ann Starnes, “From Otello Avenue to Shakespeare and back again.” *The Active Learner*, Vol. 5, No. 1, Winter 2000, pp. 43-44.

*Material in this chapter is reproduced in abbreviated form, with slight adaptations, from the introductory section of another publication, **Creating Collaborative Action Teams: Working Together for Student Success**. For in-depth guidance in implementing the collaborative approach described here, readers are encouraged to obtain the complete publication. For purchasing information, contact the Southwest Educational Development Laboratory, 211 East 7th Street, Austin, Texas 78701; telephone 512/476-6861; www.sedl.org.*

Research conducted by the Southwest Educational Development Laboratory (SEDL) supports the idea that collaboration, local control, and self-reliance are keys to achieving successful results in schools and communities. Collaboration happens when people and organizations come together to achieve common goals. The result is that they often accomplish more together than they would working separately. (See the following page, for a definition of *collaboration*.)

Local control and self-reliance occur when local people determine how to make things happen in their own communities. As people begin to work together, they realize the many strengths and resources that exist in their own backyard. They also take responsibility for making things happen, instead of waiting for someone else to provide solutions.

The Collaborative Action Team process.

Recognizing the benefits of addressing issues through collaboration, SEDL has developed a process that schools and their surrounding communities can use to build partnerships at the local level. The process brings people together and helps them learn how to work collaboratively. It guides the development of teams composed of family members, community representatives, school personnel and students. These team members make plans and take action together to address pressing issues facing their schools and community.

Combining team building and action planning to mobilize your team.

SEDL's Collaborative Action Team process combines team building and action planning to enable teams both to function well together

and to accomplish their goals. *Team building* focuses on how team members work together while respecting each individual's unique strengths. Mutual respect and trust grow as relationships and shared experiences develop. Members build team relationships by:

- Getting to know each other,
- Talking constructively from differing viewpoints, and
- Undertaking projects together.

Action planning helps your team develop and achieve its vision, mission, and goals. You prioritize, strategize, assign tasks and evaluate progress. Action planning also helps you produce fast visible results. You take manageable steps that help move your team forward.

What Do We Mean by Collaboration?

The word collaboration is frequently used interchangeably with similar words such as networking, cooperation, and coordination. However, its meaning differs from those of other words. The difference lies in the extent to which people share resources and use power and authority to achieve goals they can't accomplish independently.¹⁷

Collaboration describes a more formal and ongoing arrangement than does networking, cooperation, or coordination. It brings separate organizations or individuals into a new relationship with a joint commitment to a common purpose. Risk is greater because team members' reputations are at stake. They pool their resources and share the products of their work. Here's a common definition of collaboration:

Collaboration is a mutually beneficial and well-defined relationship entered into by

two or more organizations to achieve common goals. The relationship includes a commitment to: a definition of mutual relationships and goals, mutual authority and accountability for success and sharing of resources and rewards.¹⁸

Those in collaborative relationships view each other as partners. Each partner enhances the other's capacity to define excellence, set mutual goals and use their own personal and institutional power to achieve them.¹⁹ Collaboration also implies a style of work and a sense of community in which members deliberately decide to do things as a whole. They see themselves as complementary and mutually supportive contributors to the entire community.

¹⁷ S.L. Kagan, *United we stand: Collaboration for child care and early education*. New York: Teachers College Press, 1991.

¹⁸ P.W. Mattesich and B.R. Monsey, *Collaboration: What makes it work*. St. Paul, Minnesota: Amherst H. Wilder Foundation, 1992.

¹⁹ A.T. Himmelman, *Communities working collaboratively for a change*. Minneapolis, Minnesota: Himmelman Consulting Group, 1992.

Core concepts that guide the process.

SEDL's Collaborative Action Team process brings the characteristics of true collaboration to the school environment by developing a partnership between a school and its community. Then it helps your team to develop and follow an action plan and to use local resources in resolving problems. During this process, you develop a sense of momentum that helps your team move forward.

Four core concepts form the foundation of the Collaborative Action Team process:

- *Representative membership*—Each team contains a cross-section of the school and community that is consistently represented at meetings and actively involved in making decisions. This includes family members, community representatives, school personnel, and students. Representative membership enhances collaboration by helping the team develop a more comprehensive response to school and community needs. This concept reinforces local control and self-reliance.
- *Shared leadership*—Each team equally distributes leadership roles and responsibilities among all its members. Team members see themselves as a group of leaders working to benefit students, their families, and the community. All team members are equally included in representing the team, making decisions, carrying responsibilities and sharing success. Shared leadership builds true collaboration because it enhances commitment and willingness to work as a team. It also sustains individual energy, minimizes burnout and expands the community's leadership pool.
- *Consensus decision making*—Each team makes decisions that best reflect the viewpoints of all involved and that all members agree to support. This requires that team members develop the ability to discuss issues, listen to each other, address their differences, work to resolve them and reach decisions based on general agreement. Consensus decision making might take more time and effort than other forms of group decision making, such as voting. However, it minimizes conflict and maximizes commitment and willingness to take action together in the long run.

- *Action focus*—The underlying purpose of a Collaborative Action Team is to take action to improve the school and community, in the short run and in the long run. Describing a team vision and mission; setting goals and forming strategies are activities that prepare a team for action. As members take on roles and responsibilities and follow up on mutual decisions, they generate momentum for action, which leads to success.

Stages in the collaborative process.

The Collaborative Action Team process has five stages. To help groups through each stage, SEDL has developed a series of steps with corresponding activities. Some activities focus more on team building. Others focus more on action planning. However, successful teams engage in both kinds of activities throughout the entire process.

What Does Collaboration Have to Do with Gardening?

The gardening metaphors that you'll see throughout these stage descriptions are intended to help you understand how the stages of the collaborative process fit together to support your efforts. The gardening metaphor is fitting for a guide to collaboration, since collaborations "grow" gradually, much like gardens do. Gardeners must be patient, as seeds sprout slowly and mature over an entire growing season, and sometimes (as with strawberries, for example) over several years.

Gardeners must first do "groundwork"—preparing the soil and planning their garden. All along the way, they must decide what work needs to be done and who will do it, to help plants thrive. Gardeners must constantly monitor and adjust their care to fit the needs of different plants. They must also deal with problems, such as weeds and insects, that might weaken the plants. Gardeners know that the most healthy, vibrant gardens include a rich variety of plants and flowers. Finally, gardeners enjoy seeing visible changes as their garden flourishes and as they harvest the fruits of their labor.

Stage 1: Getting Started. As gardeners begin planting, they must do some preliminary work to prepare the soil. They must loosen hard-packed dirt and add fertilizer or compost to ensure that plants have the rich nutrients they need to grow. They must also ensure that soil is well-drained, so plants receive the right amount of water to grow. Taking time to prepare the soil helps ensure the right conditions for plants to thrive.

A Collaborative Action Team also must take time to do its “groundwork” to get the team started on the right foot. One such preliminary step is assessing the school and community environment to ensure that conditions are right to start a team. Another is to make certain all the right elements are present to nourish and support a healthy collaboration.

This stage involves learning about the Collaborative Action Team process, getting your team organized and building a working team. Sometimes the people on your team will be meeting for the first time. In other cases, you may already be working together and want to learn the process before taking any further action. Stage 1 activities include the following:

- Introduce the process
- Gather school-community information, and
- Plan the first steps.

This stage provides the foundation for success. Be sure to complete this stage before you move on to any other.

Stage 2: Mobilizing the Team. Once gardeners have prepared the soil, they're ready to make some decisions about their garden. They must think about what kinds of seeds to plant to produce a garden rich in variety. The types of seeds they choose depend on many factors, including the amount of light and water available in the garden. Gardeners also must plan how the garden will be maintained—how often to water and fertilize, and when to prune. Finally, everyone must understand their roles in making the garden a success.

Your Collaborative Action Team also must decide how it will operate—including how the team will communicate and make decisions. The team must begin to think about individual people to include on the team to ensure that it is richly diverse. Stage 2 activities, then, include the following:

- Establish representative membership,
- Determine communication ground rules,
- Build common understanding,
- Support consensus decision making, and
- Identify shared leadership opportunities.

Stage 3: Setting Direction. At the culmination of this stage, gardeners are ready to plant their seeds in the garden. They have come together with a “vision” of the results they want and have planned accordingly. They understand that establishing a garden is a slow process and that careful planning will produce good results. As everyone plants their seeds, they start getting an idea of the overall landscape that will bloom from their efforts.

A Collaborative Action Team also must have a vision for what they want to produce. This vision will guide them as they move into action. As your team develops its mission and goals, team members begin getting a clearer picture of the potential results they’re cultivating.

This stage involves creating a team identity and purpose, and agreeing on goals. Activities include the following:

- Agree on a vision,
- Identify and prioritize issues,
- Develop a mission statement,
- Set team goals, and
- Communicate your message.

Stage 4: Taking Action. Once the seeds are planted, the hard work of maintaining the garden begins. Gardeners must pay careful attention to ensure that plants grow up healthy and hardy. Gardeners must deal with weeds and insects that threaten the health of plants. They also must pay close attention to growing conditions and adjust the amount of water and fertilizer accordingly. Gardeners usually find that some plant varieties grow easily, with very little care, while others require constant attention. This careful monitoring and maintenance will be worth the effort, though, as gardeners begin seeing the results of their efforts.

As the Collaborative Action Team implements its action plan, the team also will require monitoring and maintenance. Team members will find that some projects fall into place easily, while others require hard work and constant attention. The team also may find barriers they need to address for the team to continue to flourish. At the same time, however, team members will begin to see positive results as the team progresses and change starts to blossom.

This stage involves getting more specific about how you will achieve goals, share responsibilities, and monitor your progress. Activities include:

- Develop strategies,
- Determine necessary tasks,
- Establish evaluation methods,
- Monitor progress, and
- Expand network opportunities.

Stage 5: Reviewing and Refining. As a result of their hard work, the gardeners have created a healthy, diverse, fruitful garden. They now can enjoy the harvest. At the same time, they will reflect back on the growing season and ask themselves, "What plants did particularly well?" and "What plants failed to thrive, despite our efforts?" This reflection helps gardeners learn from their experiences and plan for the next season, so that their garden will grow more vibrant and productive every year.

Your Collaborative Action Team also will have successes to celebrate. Team members should be recognized for their contributions. The team needs to take time to reflect on the challenges it has faced and to consider what changes to make in the future. This helps the team to become stronger and more effective over time.

Stage 5, then, involves celebrating achievements, reviewing what has worked and what has not, and making adjustments for the next steps. Activities include:

- Assess team effectiveness,
- Celebrate your successes, and
- Increase effectiveness and impact.

A Summary of SEDL's Collaborative Action Team Process

What it is: A set of concepts, activities and resources that groups can use to develop a partnership among home, school, students, and the community at the local level. Partnership teams identify pressing issues and take action to address those issues. Core concepts: (1) representative membership, (2) shared leadership, (3) consensus decision making, and (4) action focus

Stages and activities in the process:

Stage 1: Getting Started

Introduce the process.
Gather school-community information.
Plan the first steps.

Set team goals.

Communicate your message.

Stage 2: Mobilizing the Team

Establish representative membership.
Determine communication ground rules.
Build common understanding.
Support consensus decision making.
Identify shared leadership opportunities.

Stage 4: Taking Action

Develop strategies.
Determine necessary tasks.
Establish evaluation methods.
Monitor progress.
Expand network opportunities.

Stage 3: Setting Direction

Agree on a vision.
Identify and prioritize issues.
Develop a mission statement.

Stage 5: Reviewing and Refining

Assess team effectiveness.
Celebrate your successes.
Increase effectiveness and impact.

How SEDL's Collaborative Action Team process can support your school-community development efforts.

Attempting significant change within a community is a large and risky undertaking. Likewise it's often hard to get a group to work well together, especially when the group is composed of busy people with different interests and perspectives. By using the Collaborative Action Team process—that is, by keeping to its basic principles and by moving deliberately through its five stages with help from the structured activities developed by SEDL staff—groups can increase their chances of success. The process helps to assure that:

- You avoid many of the pitfalls that have befallen other change efforts.

- You start with a broad base of involvement so that your goals and strategies are likely to be supported by the community.
- You build skills within your working group, so that people can become more effective at both collaboration and action.
- You work steadily but gradually toward your desired goals.

SEDL's Collaborative Action Team process is generic in the sense that it is not aimed toward any specific goal or action strategy. Rather, it presumes that each group can best determine its own goals and methods of meeting those goals. In planning your school-community development effort, you can use the Collaborative Action Team process to help organize and mobilize a group; the group then can decide what's most important for your community and what action projects to undertake. The specific project may be one of those described in upcoming sections of this guide (see the "Nuts and Bolts" chapters), or it may be something entirely of your own devising.

You may think, as many others have: *All this process stuff may be fine for some, but it's way too slow. We just need to get going and get things done.* And of course everything that needs doing needed to be done yesterday. But where far too many change efforts founder is in underestimating the importance of—and the effort required in—building a group that can both work well together and get things done in the community. As you decide how to proceed, keep in mind the words of Don Anderson, who created the National Alliance for Southern Poor, one of the most effective organizations in the United States for helping poor communities to strengthen their resources:

Organization is the key to power and economics...
You can't have self-help unless there is some means of collective decisionmaking. That is where I believe most... efforts fall short. They begin with a program, and not a structure or organization.²⁰

²⁰ Quoted in K. Prager, "Community partnerships bring community revitalization." *Issues in restructuring schools*, Fall 1993.

5. The Nuts and Bolts of Integrated School Improvement-Community Development: The School as Community Center

Just the Facts: After-School Programs

"According to recent surveys, nearly 80 percent of parents want their child to participate in an after-school program. But only 30 percent of public elementary and middle schools offer such programs."²¹

"Juvenile crime triples starting at 3 p.m. In fact the 2 p.m. to 8 p.m. period—"Crime Time"—now accounts for more than 50 percent of all youth offenses."²²

"The current school schedule—six hours a day, nine months a year—was invented when the United States was an agrarian nation and children were needed in the fields."²³

"The schools in Murfreesboro, Tennessee, are now open from 6:00 a.m. to 6:00 p.m., and there are plans to open a K-8 year-round school. This schedule grew out of a concern by parents and educators about the number of latch-key children in the community. On any given day more than half of the [community's] elementary school students can be found in the extended-day program."²⁴

"Researchers have identified three major functions of after-school programs: providing supervision, offering enriching experiences and positive social interaction, and improving academic achievement."²⁵

²¹ "Fact Sheet," in *Making after-school count!* Briefing packet for teleconference with Vice President Al Gore. U.S. Department of Education and Charles Stewart Mott Foundation, n.d., n.p.

²² Jonathan Alter. "It's 4:00 p.m. Do you know where your children are?" *Newsweek*, April 27, 1998, pp. 28-33.

²³ *Ibid.*

²⁴ U.S. Department of Education, *Strong families, strong schools: Building community partnerships for learning*. Washington, D.C.: Author, September 1994.

²⁵ U.S. Department of Education and U.S. Department of Justice, *Safe and smart II: making after-school hours work for kids*. Washington, D.C.: Author, March 2000.

Before our educational system began modeling itself on the principles of the industrial age, schools served as one of the most important centers of their local community. Social activities often centered around school events; civic groups met at the school after hours; students and teachers pitched in to help in times of crisis. Now, experts say, it's time for schools to reclaim their roles as vital community centers. Doing so, especially in stressed rural areas, can be essential to both school success and community survival.

Among the various ways that schools and communities can work together toward mutual goals, the *school as community center* involves activities that bring the community into the school. The school's role expands to include:

- new audiences (parents, other adults, community groups),
- new schedules (after-school or summer programs, expanded hours for use of school facilities), and/or
- new functions (offering parent or other adult education, allowing school facilities or resources to be used by community members, providing social or health services for students or their families).

As indicated above, there are many possibilities for activities that will draw the community back toward the school. These may be as modest as opening the school doors an hour earlier each morning, so that students can arrive early to use the school's computers. Or they may be as complex as working with other agencies and parents to establish a school-based center that provides health, social, and vocational services for both students and their families.

The planning worksheet at the end of the chapter can help you and your colleagues to brainstorm about relatively simple ways of expanding access to school resources or starting specific adult education or student enrichment classes. To plan for a comprehensive after-hours student enrichment program or an integrated services program, though, you will need to conduct a much more extensive needs assessment and community resource inventory. Because of their complexity, these two types of activity will be explored in greater detail in the following paragraphs.

After-school and summer programs.

Educational and enrichment programs appeal to many schools, because both demand and benefits are high (see "Just the Facts" at the beginning of this chapter). Another reason for their appeal is that such programs stay well within the traditional educational role for schools. It is possible, though, to set up your enrichment program in ways that maximize community involvement.

Components of Exemplary After-School Programs

Reprinted from *Safe and Smart II: Making After-School Hours Work for Kids*, U.S. Departments of Education and Justice, March 2000. The publication is available on the World Wide Web, at <http://www.ed.gov> or <http://www.ncjrs.org/ojjhome.htm>. Or contact the U.S. Department of Education, Partnership for Family Involvement in Education, 600 Independence Avenue SW, Washington, DC 20202-8173, 1-800-USA-LEARN.

- Goal setting, strong management, and sustainability. Programs need to set and communicate goals from the beginning, develop a solid organizational structure, manage effectively, and plan for long-term sustainability.
- Quality after-school staffing. All programs need staff who are qualified and committed, have appropriate experience and realistic expectations, and can interact productively with regular school staff.
- Attention to safety, health, and nutrition issues. Programs should be safe, close to home, and accessible to all children and youth who want to participate. Good after-school programs provide a nutritious snack and other meals when appropriate.
- Effective partnerships with community-based organizations, juvenile justice agencies, law enforcement, and youth groups. Effective programs draw on all of the community's diverse resources, including the participation of children and youth in program planning.
- Strong involvement of families. When programs incorporate the ideas of parents and their children, activities tend to be more fun and culturally relevant and tend to capture children's and adolescents' interests better.
- Enriching learning opportunities. A wide variety of enriching and engaging activities can be offered. Opportunities not found during the regular school day—such as art, music, and drama, can complement the regular school day program.
- Linkages between school day and after-school personnel. These include regular meetings for planning and discussion.
- Evaluation of program progress and effectiveness. A system of accountability and continuous evaluation supports program improvement.

Activities in enrichment programs may include:

- tutoring and supplemental instruction in basic subjects,
- drug- and violence-prevention activities and counseling,
- youth leadership activities such as scouting or academic clubs,

- volunteer and community service activities,
- college awareness and preparation,
- help with homework,
- arts-based curricula and activities,
- technology instruction,
- language instruction,
- career exploration,
- job preparation or training,
- mentoring,
- athletic programs, and/or
- supervised recreation.²⁶

Some of these activities, by their very nature, involve partnerships with community representatives. Others can be adapted to be community-based or to involve local volunteers:

Communities can provide a wide range of resources for developing high-quality programs, such as funding, facilities, materials, expertise, job observation experiences, mentors, tutors, and community service and learning experiences. Advisory boards help maintain strong links among the community, families, community-based organizations, religious organizations, employers, and the school system... These boards can help the community conduct an inventory of existing after-school resources, such as opportunities for Boys and Girls Clubs or local churches and identify the needs of students in a neighborhood. (p. 42)²⁷

One of the biggest pitfalls of after-school and summer enrichment programs is their tendency to merely "baby-sit" kids. As the joint U.S. Department of Education-Department of Justice guide, *Safe and Smart II: Making the After-School Hours Work for Kids*, concludes, "Many programs allow children to spend far too much time in passive activities such as television or video viewing" (p. 35). Reasons for poor quality programs often include a lack of access to

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

appropriate facilities, poorly trained and paid staff, and too-high ratios of student participants to staff. Characteristics of high quality programs are listed on page 36.

Integrated services for students and/or their families.

Sometimes referred to as “comprehensive services” or “school-linked services,” this activity involves “integrating existing health and human services with the school to bring about a more focused and effective approach to helping children” (p. 13).²⁸ The focus on integrated services has grown out of two understandings:

- Students’ capacity for learning is influenced by health, family, and social issues.
- Schools are the most constant, and often the most accessible, public institution in the lives of students and their families.

There is an educational payoff when schools invest resources in helping to assure that students come to school healthy and that their lives outside school are economically stable, physically and emotionally secure, and supportive of student learning. By making it easier for students and families to get the assistance they need, when they need it, schools can contribute to academic success. And, given that schools are a daily presence in most families’ lives, it makes sense to locate services—or at least the first contact for services—at the school.

School-linked service programs vary both in what they offer and in the way they are operated. For example, some focus exclusively on health services; some serve only students and not their families; some address short-term needs, often in crisis situations, while others attempt longer term strategies intended to rebuild “the social fabric of families and communities” (p. 3).²⁹ Some establish a coordinating mechanism with other agencies, while others assign each family a case manager who can help to negotiate the various bureaucracies with which many families must deal. Most programs, though, share certain basic goals and characteristics:

²⁸ TTARA Research Foundation, *School linked services*. Austin, Texas: Author, February 1995.

²⁹ C. Stone and C. Wehlage, *Community collaboration and the restructuring of schools*. Madison, Wisconsin: Center on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin-Madison, May 1992.

[They] attempt to provide preventive and support services in convenient and comfortable locations. Care is taken to fill gaps and avoid replication in the delivery of services. Flexibility... and an emphasis on encouraging new ideas from families, school personnel, community agencies, and other participants are key. (p. 1)³⁰

The types of services provided may include:

- health screenings,
- preventive health education,
- prenatal and neonatal health services,
- basic health services via on-site clinics,
- assistance in making and keeping medical and dental appointments,

The School as Community Center: Some Possible Activities

- after-school or summer programs for students
 - academic enrichment
 - technology skills
 - arts and crafts
 - athletics
 - recreation
 - tutoring
 - mentoring
 - leadership
 - youth groups
 - snacks/meals
- expanded hours for student access to school facilities
 - library
 - technology
 - study hall
 - recreational facilities
- services for teachers/school staff
 - professional development via distance learning
 - expanded access to technology resources
- parenting education programs or parenting centers
 - parenting skills
 - support for student learning
 - information and referral
 - GED programs
 - job skills
 - vocational counseling
- integrated services for families and/or children
 - school-based health services
 - case management
 - coordination with other social service providers
 - information and referral
 - transportation
 - family counseling
 - advocacy
 - vocational counseling
 - job-hunting help
- adult education programs
 - GED programs
 - business skills
 - technology skills
 - arts and enrichment
- after-hours community access to school facilities (fee-based or free)
 - use of technology resources
 - use of recreation facilities
 - use of FAX and copying services
 - use of library
 - use of meeting space

³⁰ Rivian Bernick and Barry Rutherford, *Connecting school•family•community resources*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, n.d.

- comprehensive case management, through which a case worker assists each family in addressing all its health and social service needs and serves as a family advocate,
- referral to appropriate agencies for various health or social service needs,
- help in obtaining emergency financial assistance, food, or temporary shelter,
- assistance in completing necessary forms and applications for public assistance,
- transportation assistance,
- help in securing child care,
- help in applying for legal residency or citizenship,
- help in locating and obtaining affordable housing,
- translation services,
- family and/or individual counseling,
- home visits to assess family needs and provide support,
- vocational counseling,
- job skills training,
- job referrals,
- help in preparing resumes and job applications, and
- parenting education.

Some experts have identified characteristics of integrated services programs that seem critical to programs' success (see page 41 for one example). Though the lists of such characteristics vary in their emphasis, the need to secure a broad base of community support, and the importance of seeking input from those the program intends to serve are almost always highlighted.

Establishing an integrated services programs is, perhaps, one of the most ambitious and complicated efforts a collaborative group can undertake. It requires the strong support and involvement of a number of public agencies, probably including several that are located outside your immediate community. Because significant resources and changes from agencies' standard operating procedures will be involved, it is essential to have approval from the highest

authorities in each agency. At the same time, you will need support from the staff members who must actually carry out the work. Often the perspectives and concerns of these two levels of authority are quite different from one another. You also will need the support and confidence of the families for whom services are intended. This, too, can be difficult, since many families have had negative experiences with public bureaucracies—including the schools.

For many groups, especially those new to change efforts, such an undertaking can be overwhelming. The solution we recommend: start small. Pick only one piece of the puzzle to start with—health services, for example. If a community such as Balmorhea, Texas (see profile at the end of Chapter 2) can set up a successful school-based health clinic, so can you.

Key Factors in Creating Effective School Linked Services Programs

This list is summarized from findings in a February 1995 research report by the TTARA Research Foundation, *School Linked Services*. The report is available from the TTARA Research Foundation, 400 W. 15th Street, Suite 400, Austin, Texas 78701, 512/472-3127.

- Creating local community partnerships to assure community input; this step includes conducting a needs assessment.
- Assuring meaningful collaboration, which includes making provisions for broad-based representation that reflects the community's diversity.
- Providing strong leadership, which includes making provisions for the school principal and the program manager to work in tandem.
- Engaging an able staff and assuring the ongoing quality of program staff members.
- Using a case management approach to address children's needs in a comprehensive manner.
- Providing for home visits, in which outreach workers are able to reach families who have remained outside the service system.
- Including mental health services, which promote self-esteem and healthy life choices.
- Assuring that the program's location is easily accessible to parents and students as well as school staff.
- Using volunteer programs to supplement agency services and bring valuable experience and insight to the program.

Planning Worksheet: Resources for Broadening Access to Your School

What physical resources does your school have that might be useful to the community?
How available and accessible are these kinds of resources from other sources ?

RESOURCES	AVAILABILITY ELSEWHERE					LIKELY DEMAND						
library	easy	1	2	3	4	hard	low	1	2	3	4	high
computers		1	2	3	4			1	2	3	4	
Internet access		1	2	3	4			1	2	3	4	
distance learning programs		1	2	3	4			1	2	3	4	
FAX machine		1	2	3	4			1	2	3	4	
copier		1	2	3	4			1	2	3	4	
woodworking workshop		1	2	3	4			1	2	3	4	
metal workshop		1	2	3	4			1	2	3	4	
recreation facilities		1	2	3	4			1	2	3	4	
meeting space		1	2	3	4			1	2	3	4	
		1	2	3	4			1	2	3	4	
		1	2	3	4			1	2	3	4	
		1	2	3	4			1	2	3	4	

What special expertise do students, school staff, and/or community members have that could be channeled into student enrichment or adult education classes? What do you think the local demand might be?

TOPIC	POTENTIAL RESOURCE (PERSON OR GROUP)	LIKELY DEMAND					
		low	1	2	3	4	high
basic computer use	_____		1	2	3	4	
Internet use	_____		1	2	3	4	
software applications	_____		1	2	3	4	
vocational skills	_____		1	2	3	4	
arts & crafts	_____		1	2	3	4	
history & culture	_____		1	2	3	4	
science & nature	_____		1	2	3	4	
parenting skills	_____		1	2	3	4	
home repair	_____		1	2	3	4	
_____	_____		1	2	3	4	
_____	_____		1	2	3	4	

6. Nuts and Bolts: The Community as Curriculum

The Community as Curriculum: What Is Service Learning?

This definition of service learning was set out by the Commission on National and Community Service in 1990.³¹

A service learning program provides educational experiences:

- a. Under which students learn and develop through active participation in thoughtfully organized service experiences that meet actual community needs and that are coordinated in collaboration with school and community;
- b. That are integrated into the students' academic curriculum or provide structured time for a student to think, talk, or write about what the student did and saw during the actual service activity;
- c. That provide a student with opportunities to use newly-acquired skills and knowledge in real-life situations in their own communities; and
- d. That enhance what is taught in school by extending student learning beyond the classroom and into the community and help to foster the development of a sense of caring for others.

³¹ Richard J. Kraft and Marc Swadener, *Building community: Service learning in the academic disciplines*. Denver: Colorado Campus Compact, 1994.

The preceding chapter talked about ways of drawing the community back to the school. Another strategy for strengthening both school and community is to turn the flow in the other direction, moving students—and their educational experiences—into the community.

As a Foxfire publication observes, “The curriculum lives all around us” (p. 9).³² By linking the academic curriculum to the community, it is possible to bring life to what once were abstract concepts, actively engaging students in their own education. When it is structured appropriately—with explicit links between activities and ideas, strong provisions for student exploration and problem solving, and opportunities for students to reflect on what they are learning and doing—experiential learning can have tremendous power.

Community-based learning, then, can have great benefits for students, but how does it help the community? To address the twin goals of strengthening schools and building community resources, it is most helpful to think in terms of *service learning*. As the name suggests, service learning is learning through community service (for a more detailed definition, see the box on the preceding page):

Service learning makes students active participants in service projects that aim to respond to the needs of the community while furthering the academic goals of students.... In addition to helping those they serve, such service learning activities seek to promote students' self-esteem, to develop higher-order thinking skills, to make use of multiple abilities, and to provide authentic learning experiences—goals of current curriculum reform efforts. (p. 593)³³

Characteristics of service learning.

Service learning projects can be enormously varied (see page 47). A majority of activities tend to address community needs related to health, poverty, social issues, or the environment. Another popular category of community-based activity has students documenting

³² “The boiler room and beyond: Bridging standards and community.” *The Active Learner*, Winter 2000, pp. 8-11.

³³ Joseph Kahne and Joel Westheimer, “In the service of what? The politics of service learning.” *Phi Delta Kappan*, Vol. 77, No. 9, 1996.

local history or culture through interviews, archival research, photography, or other means. These activities do not involve direct assistance to individuals, but rather help the community at large to maintain a sense of identity and pride. Student mentoring and peer or cross-age tutoring are also classified as service learning, since they involve students helping other students.

Some service learning activities, such as student mentoring or peer tutoring, can take place right in the classroom. Others involve forays into the community or beyond. Some, such as a weekend neighborhood cleanup, may be one-time activities, while others last a semester, a school year, or even longer.

Though most service learning projects are implemented in the middle or high school grades, elementary school students can benefit as well. Starting in the early grades can be effective because "it has been demonstrated that all kids, from the time they first enter school, can be made aware of their responsibilities to their communities" (p. 11).³⁴ The interdisciplinary curricular approach used in many middle schools is particularly adaptable to service learning. By including service learning in the early and middle grades, schools can reach students who otherwise might drop out before reaching high school.

It is important to note that service learning is an activity that can be effective with all students. It should not be reserved for gifted classrooms, or for any other specific set of students:

Service learning activities are not the province of any one group—the gifted, the talented, the average, or the exceptional kids. All are involved. All can serve. Furthermore, unlike the classroom, where students are rated individually, service is frequently a collaborative experience. Participants learn to work together and to accept the contributions of each person. (p. 11)³⁵

³⁴ Lillian S. Stephens, *The complete guide to learning through community service, grades K-9*. Boston: Allyn and Bacon, 1995.

³⁵ *Ibid.*

Service Learning: Some Possible Activities

In *The Complete Guide to Learning Through Community Service*, Grades K-9 (Boston: Allyn and Bacon, 1995), Lillian S. Stephens identifies more than 400 different activities. This list presents a sample of the possibilities, drawn from Stephens and from other sources.

Beautification

- conducting neighborhood cleanups
- designing and creating a community park or museum
- creating community artwork

Community Resources

- setting up a community center
- publishing a community newspaper
- documenting local history
- documenting traditions and practices among the community's various cultural and ethnic/racial groups
- preparing a brochure about local attractions
- working with volunteer fire and rescue departments

Education

- tutoring, mentoring, or reading to younger students
- creating an outdoor learning environment
- developing skits or presentations on drug prevention

Environment

- monitoring weather conditions
- monitoring water quality
- creating a wetlands wildlife refuge
- setting up a community recycling center

Health

- working in a school or community health clinic
- conducting health inventories
- helping with blood drives
- collecting books or magazines for hospital patients

Social Change

- registering voters
- writing letters to support legislation
- researching and producing materials on specific issues

Social Services

- helping to build or repair low-income housing
- adopting a senior citizen penpal
- conducting a food drive
- planting a community garden
- raising funds for local causes

The planning worksheet on page 49 can help you in considering service learning activities that might be useful in your community. Another effective planning strategy is to involve students in designing and conducting a community needs survey, then planning activities based on the survey results.

Requirements for service learning.

For service learning to be effective, it must be integrated into the school's ongoing curriculum. Teachers must identify the academic

Guidelines for Service Learning Approaches That Are Effectively Integrated with the Curriculum

The following guidelines are quoted from an article by Peter Simons.³⁶ Though Simons focuses specifically on the elementary level, his guidelines are equally applicable at the middle and high school levels.

- Integration only works when the fit between service and the curriculum/instruction is natural, meaningful, and relevant. It cannot be forced to fit and still be effective.
- Service learning needs to meet the instructional goals of the school curriculum and the learner outcomes for each class.
- Students have to be involved in leadership and decision making roles in every phase of the service learning program.
- The school or class schedule needs to be changed to allow substantial blocks of time for meaningful service and associated activities to occur.
- Service learning must be developmentally appropriate, geared to the cognitive and affective levels of the students involved and accommodating of diverse learning styles.
- The best and most effective service learning involves direct and personal contact with those whose needs are being addressed.
- Service is most effective when delivered continuously over a long period of time such as a semester, year or longer, rather than a one shot deal or very time limited undertaking.
- Ongoing and regularly scheduled reflection is essential for service learning to be truly educational. Reflection can take many forms and is the glue that binds service and learning.

learning objectives to be addressed through the activity, and structure students' experiences to help assure that real learning takes place. This includes laying the groundwork beforehand, and allowing time for reflection afterwards.

The importance of reflection is consistently stressed. It has been called "the yeast that transforms service experiences into learning" (p. 31).³⁷ Students should be given opportunities "to contemplate the meaning of their service, to evaluate its context and impact, thereby reaching a greater understanding of themselves, their studies, and the society" (p. 10).³⁸ There are a number of ways to build provisions for reflection into your service learning effort, including classroom discussion, student journals, and products such as research reports or presentations (see above).

Several authors have identified key elements in service learning activities that result in help to the community and enhanced student

³⁶ Peter Simons. "A call to service: Merging the hearts and minds of America's young children—Elementary school service learning." In Kraft and Swadener. 1994. pp. 215-232.

³⁷ Lilian S. Stephens. *The complete guide to learning through community service, grades K-9*. Boston: Allyn and Bacon, 1995.

³⁸ *Ibid.*

Planning Worksheet: Possible Service Learning Activities

What facilities, services, and needs exist in your community or area? Are there ways students can bolster or expand existing services, or fill gaps?

SERVICE OR FACILITY	EXISTS OR NEEDED	SERVICE LEARNING IDEAS
HOSPITAL OR CLINIC		
HOME HEALTH SERVICES		
EMS		
HOSPICE CARE		
HEALTH EDUCATION		
LIBRARY		
MUSEUM OR HERITAGE CENTER		
BEAUTIFICATION PROGRAM		
RECYCLING CENTER		
COMMUNITY GARDEN		
PARK OR PLAYGROUND		
FOREST OR PARK SERVICE		
WEATHER STATION		
WILDLIFE REFUGE		
ANIMAL RESCUE		
NEWSPAPER		
RADIO STATION		
LITERARY COUNCIL		
ENVIRONMENT GROUP		
SENIOR CITIZEN CENTER		
COMMUNITY CENTER		
MEALS ON WHEELS		
FOOD BANK		
HOMELESS SHELTER		
LOW INCOME HOUSING		
DAY CARE SERVICES		
FIRE DEPARTMENT		
CITY OR COUNTY OFFICES		
DRUG PREVENTION PROGRAM		

Service Learning Reflection Activities

Reflection activities are designed for students to think, talk, and/or write about (1) what they have seen, done, and learned within the community, and (2) the links between their community service work and their academic learning. Activities should encourage students to reflect not only on what they have done, but on the impact of their efforts on other individuals, the larger community, and themselves.

This list of possible reflection activities has been reprinted from *Community Service/Service Learning: An Implementor's Guide and Resource Manual*, Appalachia Educational Laboratory, March 1996. Contact AEL at P.O. Box 1348, Charleston, West Virginia 25325-1348, 800/624-9120 or 303/347-0400, www.ael.org.

Writing

- Essays
- Journals or logs
- Special project report
- Guide for volunteers
- Newspaper or magazine articles
- Research papers
- Case study or history
- Narrative for a video
- Self- or program evaluation

Speaking

- Conference with teacher
- Small group discussion
- Discussions with community members or experts
- Whole class discussion
- Oral report
- Public speaking
- Teaching other students
- Testimony before policymakers

Products

- Survey or field research
- Conference or workshop presentation
- Plan for future projects
- Program budget
- Training session for others
- Simulation or role play
- Recruitment of peers
- Recognition and celebration programs
- Background information for project

Multimedia

- Dance
- Theater
- Collage, masks, etc.
- Video
- Music
- Painting or drawing
- Photographs or slides

learning. These include setting mutual goals, assigning tasks so that all students have an active role, structuring groups heterogeneously, providing training in social skills, and allowing adequate time both for the hands-on activities and for group processing.³⁹ Those experienced with service learning also stress the importance of student choice and decision making (see page 51 for a real-world lesson about the importance of giving students a role in decision making). Students need to be active in planning as well as implementing the service learning project.

Stephens and others observe that, with service learning, the teacher's role needs to change significantly from that of managing the traditional, textbook-driven classroom. The teacher becomes an organizer

³⁹ Bonnie Benard, *The case for peers*. Western Center for Drug-Free Schools and Communities, Northwest Regional Educational Laboratory, 101 S.W. Main Street, Suite 500, Portland, Oregon, 1990.

and facilitator, helping to structure activities in ways that promote learning, monitoring students as they complete their hands-on activities, and facilitating students' reflection and analysis of their experiences. Teachers need to be particularly skilled in asking open-ended questions that encourage students to explore and discuss their own ideas.

With activities that take students beyond classroom boundaries, the school principal and other staff also must be prepared to make changes. These may include adopting more flexible guidelines for off-campus activities or for use of school facilities, making schedule changes to accommodate student activities, and sharing resources with others in the community.

The Importance of Student Decision Making: A Lesson from Foxfire

The Foxfire Fund is one of the most highly respected resources for community-based teaching and learning. The Foxfire approach is built on a set of "core practices"; the very first stresses the need to involve students in making plans: The work teachers and learners do together is infused from the beginning with learner choice, design, and revision.⁴⁰

This emphasis goes back to Foxfire's beginnings, when high school English teacher Eliot Wigginton struggled to engage the students in his Appalachian Georgia classroom. Failing with the traditional curriculum, Wigginton challenged his students to develop and produce some type of magazine. "After some false starts, including the rejection of their teachers' suggestions, the students struck on the idea of a magazine which would tell the stories of community elders" (p. 6).⁴¹

Wigginton's strategy gained nationwide attention. Teachers across the country began having their students produce literary magazines. For many, though, their efforts failed to produce any significant change in the classroom. Wigginton later explained the problem:

It became apparent that without the benefit of student input, many teachers had simply decided to produce a publication, had secured the necessary support, had solved all the problems, had assigned articles to students for homework, had selected the best for publication, and had completely gutted the activity of all its educational potential and its life. For students, it was business as usual. (p. 25)⁴²

⁴⁰ The Foxfire Fund, Inc., *Core practices*. Mountain City, Georgia: Author, n.d.

⁴¹ Bobby Ann Starnes, *The Foxfire phenomenon: From one classroom to many*. Mountain City, Georgia: the Foxfire Fund, Inc., 1999.

⁴² Eliot Wigginton, "Foxfire grows up." *Harvard Business Review*, Vol. 59, No. 1, 1989.

Cautions and concerns.

Chapter 8 outlines a number of concerns that should be addressed by a service learning project as well as other types of integrated school-community development programs. There are also several issues more specific to service learning.

For one thing, it is important to keep in mind that "the real world doesn't neatly divide itself into school subjects." Teachers must be able to help students make the links between their hands-on experiences and their academic subject matter. School staffs also must be prepared to help students cope with the unexpected, and with "things that are normally difficult for children to consider" (p. 48).⁴³

Essential Elements in Effective Service Learning

This list is reprinted from Shelley H. Billig, "Research on K-12 school-based service-learning." *Phi Delta Kappan*, May 2000, p. 663.

1. There are clear educational goals that require the application of concepts, content, and skills from the academic disciplines and involve students in the construction of their own knowledge.
2. Students are engaged in tasks that challenge and stretch them cognitively and developmentally.
3. Assessment is used as a way to enhance student learning as well as to document and evaluate how well students have met content and skill standards.
4. Students are engaged in service tasks that have clear goals, meet genuine needs in the school or community, and have significant consequences for themselves and others.
5. Formative and summative evaluation are employed in a systematic evaluation of the service effort and its outcomes.
6. Student voice is maximized in selecting, designing, implementing, and evaluating the service project.
7. Diversity is valued as demonstrated by its participants, its practice, and its outcomes.
8. Communication and interaction with the community are promoted and partnerships and collaboration are encouraged.
9. Students are prepared for all aspects of their service work. They possess a clear understanding of tasks and roles, as well as the skills and information required by the tasks; awareness of safety precautions; and knowledge about and sensitivity to the people with whom they will be working.
10. Student reflection takes place before, during, and after service; uses multiple methods that encourage critical thinking; and is a central force in the design and fulfillment of curricular objectives.
11. Multiple methods are designed to acknowledge, celebrate, and further validate students' service work.

⁴³ Craig B. Howley and John M. Eckman, *Sustainable small schools*. Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Appalachia Educational Laboratory, 1995.

Those experienced with service learning also urge careful consideration of the community purposes for any given service learning activity. There are differences between service learning projects that emphasize “charity” vs. those that emphasize “change,” and conflicts can arise when participants disagree as to an activity’s basic purpose. Projects focused on charity cultivate altruism, emphasizing “the importance of civic duty and the need for responsive citizens.” In contrast, those focused on change “call for a curriculum that emphasizes critical reflection about social policies and conditions, the acquisition of skills of political participation, and the formation of social bonds” (p. 595).⁴⁴ In a charity oriented project, for example, students may provide food for homeless people. In a change oriented project, student activity may also include investigations into the causes of homelessness and social policies that might help to reduce the problem. Both purposes have merit; in starting a service learning activity, the concern is to be sure that you—and everyone involved—understand the purpose your project will address.

⁴⁴ J. Kahne and J. Westheimer, “In service of what? The politics of service learning,” *Phi Delta Kappan*, Vol. 77, No. 9, pp. 593-599.

"They're after the project, we're after the process": The case of Marshall, Arkansas

Marshall, Arkansas, is large enough to sustain a weekly newspaper, the Marshall Mountain Wave, which features columns from other area communities like Big Flat, Magic Springs, Oxley, and Snowball. Located in an economically depressed region of the Ozarks, Marshall and its surrounding villages reflect a mix of traditionalism and innovation. Students can still see a movie at the drive-in theatre; they can also learn state-of-the-art computer skills through the high school's technology-based service learning program.

Marshall, in fact, boasts not one but two service learning programs. In one, school staff and the Searcy County Literacy Council operate a tutoring program in which high school seniors work with younger students. The seniors receive a unit of credit for their activities, which range from helping with seventh-grade math to working with kindergarten students on communication skills. High school counselor Don Clifton recruits tutors and works with teachers to identify students who need help. Kari Balcom, the literacy council's peer tutoring coordinator, trains students in tutoring strategies and monitors their progress. Tutors maintain a log of their time and the topics they address in their tutoring sessions.

Literacy council staff provided the initial impetus for the tutoring program. With something new like this, staffers report, you have to work to get the school's attention and to build enthusiasm. "Teachers asking for help—that's the exception rather than the norm, at least at first," Balcom reports. She asked school principals for permission to speak during inservice sessions at every school in the county; if her presentation didn't yield participants, she spoke to each teacher individually.

"It's a matter of getting in, being persistent, reminding people that you're there, and offering to help make schedules work."

The high school has also implemented a service learning project called Environmental and Spatial Technology (EAST). The program was started by Tim Stephenson, an environmental science teacher in Greenbrier, Arkansas, and has since expanded to include nearly 100 schools, a majority of them in Arkansas. Corporations donate equipment and software to the program, while area universities help with teacher training and technical expertise. The state's Education Department also has contributed grant funds.

Marshall's EAST program offers three computer design classes, each with 10 students, as an elective for grades 9 to 12. There are no prerequisites, and students who have had academic difficulties are encouraged to enroll. The primary goal is not to teach technology but to help students develop higher-order thinking skills. Given project-based assignments, such as surveying a farm or designing a press box for the football field, students must figure out for themselves how to use the equipment and software they need to complete the project.

Jerry Prince, facilitator for Marshall's EAST project, describes the experience as a novel and unsettling one for most students, since throughout their years of schooling "somebody in the classroom has always had the answer." Interestingly, Prince says, it's the straight-A students who often have the most difficulty adjusting to this new learning environment. In the end, though, the approach has "fantastic" results: "Once those kids taste success, get out of the way."

As is true in many communities, Marshall's service learning activities are strongly supported by outside resources. High school counselor Don Clifton emphasizes the importance of monitoring the landscape, and searching for such opportunities. His knowledge of changes in the Community Service Act, for example, helped to build administrative support for the for-credit tutoring program. Clifton attends an array of briefing sessions and workshops

and sifts through the technical language of new legislation, prospecting for opportunities. Recently he's been studying the Workforce Education Act, with an eye to the possibility for a student-operated career decision-making service. "We've got plenty of ideas," he notes. Perhaps most important, folks in Marshall have the persistence and energy to turn ideas into action.

7. Nuts and Bolts: Work-Based Learning

Work-Based Learning: Helping Students to Succeed and Stay

The standard view of rural education has been that the best and brightest students must leave home and move to the city if they are to live up to their career potential. Those who remain in their home communities, according to this view, must lower both their aspirations and their accomplishments.⁴⁵

Now, however, many rural educators are criticizing this view, arguing that it sets up a false dichotomy by putting too great a value on high salaries and high status jobs and by failing to value the benefits of a deeply rooted community. For example, Howley, Harmon and Leopold question those who "seem to regard the quest for higher and higher income and status as the unavoidable responsibility of all adults." These three scholars conducted a study of rural Appalachian students and found that, although youth in the study "do value the ability of good-paying jobs in an ideal community," students recognize "a difference between the aspiration for decent work and greed" (p. 158).⁴⁶

These authors, among others, argue that parents, teachers, and the community must help students to feel the value of a sense of place. Creating opportunities for meaningful work within their own communities is an important way of nurturing students' aspirations to succeed and to stay.

⁴⁵ Joel M. Hektner. "When moving up implies moving out: Rural adolescent conflict in the transition to adulthood." *Journal of Research in Rural Education*, Spring 1995, Vol. 22, No. 1, pp. 3-14.

⁴⁶ Craig B. Howley, Hobert L. Harmon, and Gregory D. Leopold. "Rural scholars or bright rednecks? Aspirations for a sense of place among rural youth in Appalachia." *Journal of Research in Education*, Winter 1996, Vol. 12, No. 3, pp. 150-160.

To boost both the local economy and student achievement, a growing number of rural schools are turning to some form of work-based learning program. These may include:

- *Job shadowing*—Students visit and observe workers as they go about their jobs, usually in a single visit to each of several job sites.
- *Career exploration*—“Students spend time one-on-one with workers and engage in hands-on activities,” usually making several visits to each of one or more job sites.
- *Internship*—Students are placed at a job site, usually for a period of weeks, where they “develop broad skills through hands-on learning and instruction, culminating in a product or presentation.”
- *Extensive work-based learning*—Students are placed at a job site, usually for a period of months, and work at a specific job; they “gain specific technical skills, college credits, and/or certification through hands-on learning” that is closely integrated with their ongoing academic work. (p. 6)⁴⁷

The concept of work-based learning will not seem new to many rural educators. As one expert notes, “Work-based learning, while currently a term linked with the national school-to-career movement, could be found in quality high school agricultural education programs more than a half century ago” (p. 24).⁴⁸

The federal School-to-Work Opportunities Act of 1994 provided a strong impetus for many local work-based learning initiatives. The Act called for three components:

- **School-based learning.** Schools were to provide career exploration activities for students in early high school grades and, by the 11th grade, to create “integrated academic and vocational courses focused on a career area or industry students plan to enter, with links to related postsecondary programs.”

⁴⁷ Northwest Regional Educational Laboratory, *Integrated workplace learning project: Teacher reference guide*. Portland, Oregon: Author, 1996.

⁴⁸ Hobart L. Harmon, “Learning opportunities for rural schools.” *The High School Magazine*, April 1999, pp. 23-27.

- **Work-based learning.** Students were to have opportunities “to take part in work experience and training coordinated with their school-based studies and their chosen career major. Work-based learning would involve progressively more advanced skill instruction and encompass all aspects of the target industry.”
- **Connecting activities.** Partnership activities were to be structured to assure coordination among the various groups involved. “For example, partnerships or particular members would have to recruit employers, match students with work-based learning, help employers work with students, and assist employers in integrating their instruction” (p. 2).⁴⁹

In practice, this ambitious program has rarely been carried out in full. However, many schools have initiated career exploration activities, using community-based approaches such as field trips and job shadowing. And some have placed students in the workplace, providing them with hands-on work experiences that link back to the school curriculum.

To initiate work-based learning activities, then, it is possible to begin on a smaller scale than is called for by the School-to-Work Opportunities Act. However, there are certain principles of effectiveness to keep in mind (see next page). Researchers from Cornell University warn that work-based learning is a promising complement to conventional school-based learning... But its promise can be fulfilled only if the experience is of high quality. Workplaces are no more magical than schools; simply placing young people in them does not guarantee that they will learn (p. 24).⁵⁰

Entrepreneurial education.

Another approach that shares some important characteristics of work-based learning, but moves students more actively into creating

⁴⁹ Alan M. Hershey, Marsha K. Silverberg, and Joshua Haimson, *Expanding options for students, executive summary*. Princeton, New Jersey: Mathematica Policy Research, Inc., February 1999.

⁵⁰ Quoted in Harmon, “Learning opportunities for rural schools.”

Principles of Effective Work-Based Learning

The following seven principles are reprinted from Hobart L. Harmon, "Learning opportunities for rural schools," *The High School Magazine*, April 1999, pp. 23-27. The author, in turn, extracted the principles from the work of Cornell University researchers M. Hamilton and S. Hamilton ("When is work a learning experience?" *Phi Delta Kappan*, 78(1997):682-89).

1. Students gain basic and high-level technical competence through challenging work.
2. Students gain broad technical competency and understand all aspects of the industry through rotation and projects.
3. Students gain personal and social competence in the workplace.
4. Workplace teachers convey clear expectations to students and assess progress toward achieving them.
5. Students learn from adults with formally assigned teaching roles.
6. Students achieve high academic standards.
7. Students identify and follow career paths.

their own work, is perhaps the most promising for rural communities' economic renewal. This approach is called *entrepreneurial education*. In school entrepreneurship programs, students create small businesses under the guidance of the school and, often, community partners.

Rather than focusing only on teaching specific occupational and workplace skills, entrepreneurial education encourages students to identify and create business opportunities as well as to develop the skills needed to implement them.

Entrepreneurship offers special benefits to rural communities in need of enterprises that bolster the local economy and encourage residents to support their home-town businesses. Both schools and townspeople can benefit from a stronger sense of community as well as from the availability of new products or services.

Students also benefit in many ways. They gain exposure to adult role models who understand the importance of learning skills for work. They learn life-long, transferable skills that will serve them in the world of work: planning, decision making, communication, budgeting, advertising, marketing, merchandising, and production.

As a student editor of a school-community newspaper explains, "This work is definitely preparing me for the real world... You can learn so much more by doing something than you can by staring at a teacher in front of a chalk board."⁵¹ Students also learn how to deal with risk and, sometimes, how to cope with failure. In some cases, students may even start up businesses that flourish enough to develop into long-term career opportunities.

Characteristics of entrepreneurial education.

There are three major elements to entrepreneurial education:

- planning the business enterprise,
- implementing the business plan, and
- integrating these two activities with students' academic instruction so that each supports the other.

With some programs, students go only so far as to develop business plans, leaving community members to put the plans into action or waiting until after graduation to start up their own enterprise. Learning is most powerful, however, when students are able to follow through with their plans and gain hands-on experience in actually operating the businesses they have helped to design.

Entrepreneurial Education: Some Possible Activities

Greeting card business	Bicycle sales, repair, and/or rental	Tennis lessons
Grocery store	Community newspaper	Riding lessons
Hardware store	Directory of business services	Growing and selling organic produce
Candy store	Home building	Catering
Ice cream parlor	Home repair	Conducting home safety audits
Printing business	House painting	Child care
Work processing service	Lawn services	Pet sitting
Copying and FAX services	Odd jobs	Pet grooming
Computer training	Building and selling furniture	Delivery service
Computer troubleshooting or repair	Making and selling birdhouses	
Sewing machine sales and repair	Arts and crafts production and sales	

⁵¹ PACERS Cooperative Newsletter, April 1995, n.p.

Many entrepreneurship programs draw on the resources available through vocational education, such as agriculture, woodworking, or metal shop facilities and teacher expertise. Others link to community resources, such as a local construction company. Still others, particularly crafts enterprises and retail shops, may be entirely self-created.

A vast majority of entrepreneurial programs are geared to high school students. However, middle school and even elementary students also can benefit. In one school, for example, elementary students operate a successful greeting card business; in another, students run a school store, with their classmates as customers.

Whatever the grade level, entrepreneurial education also offers opportunities for students to explore cultural diversity and to take pride in their own cultural heritage. Many entrepreneurial activities—from the images on greeting cards to the production of native crafts—can draw on students' and their community's history and heritage.

Examples of student entrepreneurship are richly diverse (see previous page). Schools and students are operating restaurants, child care centers, summer camps, rental libraries, word-processing businesses, hardware stores, grocery stores, and ice cream parlors. They are providing odd-job services, tennis coaching, and computer training. They are conducting agricultural experiments, energy and safety audits, and market research. They have developed directories of business services and produced television shows with local commercials. Some of these activities may seem to overlap with service learning activities. The difference is that, in entrepreneurial education, the focus is on producing services or products that can generate income as well as fill a community need. The planning worksheet on the following page can help you in your initial brainstorming about the kinds of entrepreneurial activities that may be viable in your community. Also keep in mind the guidelines for school-business success listed on page 63; these were derived from evaluations of school entrepreneurship programs.

Planning Worksheet for Entrepreneurial Projects

Much of what students learn in entrepreneurial education they will learn through the process of developing a detailed business plan. Such planning requires knowledge about marketing, cost and price estimation, and many other business concepts. The following worksheet is not intended to substitute for a detailed business plan. Instead, use this worksheet as a preliminary planning tool.

Possible business enterprise

- product (e.g., birdhouses): _____
- service (e.g., lawnmower repair): _____
- facility (e.g., ice cream parlor): _____

Evidence of need: _____

Segments of the population likely to buy: _____

Other places they can get the same products/services (Remember that your purpose is not to compete with existing local businesses, but to fill gaps within the immediate community): _____

Advantages of shopping with you: _____

Disadvantages of shopping with you: _____

WHAT YOU NEED TO SUCCEED

SPECIFIC NEEDS

POTENTIAL SOURCES

Skills

Knowledge

Resources

- facilities/space
- equipment
- transportation
- raw materials
- product inventory
- marketing supports
- other

Guidelines for School Business Success

The following guidelines are reprinted from *fine print* (March 2000, p. 5), a publication of the Center for School Change at the University of Minnesota. The guidelines were derived from an evaluation of youth entrepreneurship programs conducted by the Northwest Minnesota Foundation in 1998. For further information contact the Center for School Change, Hubert H. Humphrey Institute of Public Affairs, 301 19th Avenue South, University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota 55455, and/or the Northwest Minnesota Foundation, 218/759-2057.

- Successful projects have limited human and financial risk. They require less intensive management oversight and do not begin with large debt.
- Projects should not require a high level of ownership in order to succeed. While the rhetoric used is real life business, these are still school projects implemented in a learning environment.
- Someone with real life business experience should be part of the project; and teachers responsible for entrepreneurial projects should have business experience or take business start-up classes.
- The community should be informed about any project to be implemented—especially stand-alone businesses—along with the risks involved. Doing so will limit negative publicity if a business fails.
- The type of business a school chooses to start must be realistic given the level of resources available.

Requirements for entrepreneurial education.

Howley and Eckman emphasize that “successful business startups can offer a lot to a community, but the real point is educational” (p. 56). The first goal of student entrepreneurship is always learning; the program, then, must be integrated into the school’s ongoing curriculum. Entrepreneurship is well suited to interdisciplinary approaches; students must draw on mathematical and literacy skills as well as more specialized vocational or business-oriented understandings.

Classroom instruction, especially at higher grade levels, will need to address specific elements of business planning and operation (see page 64 for an overview of these elements). In many instances, these elements will be beyond the experience and expertise of most teachers. Fortunately, there are a number of good curriculum materials, as well as professional development programs, that can help to make the educational end of your entrepreneurial program both comprehensive and effective. (See chapter 9, Resources, for specific information.)

Elements of Business Planning and Operation That Need to be Addressed via the School Curriculum

- **market research**—assessing community needs that could be effectively met via a student-run enterprise
- **student self-assessment**—for each student, identifying personal skills and resources that contribute to the likelihood of a business's success or failure
- **development of business plans**—developing and laying out goals, production and marketing strategies, resource needs, costs, pricing structures, and timelines
- **management of production or services**—acquiring raw materials or inventory, creating the product or providing services on schedule, within budget, and with good quality
- **marketing**—creating awareness and building demand for the product or service
- **administration**—keeping records, maintaining inventory, keeping the operation running smoothly, and managing income and expenses

As is true of service learning approaches, the teacher's role in entrepreneurial education changes substantially from the more traditional function of "sage on the stage." Teachers must function more as facilitators, structuring the environment so that students can productively explore and test their own ideas, nurturing students' self-development rather than leading them to a preconceived outcome. As is usually the case with real-world hands-on experiences, learning through entrepreneurship is less tidy than traditional instruction, conceptually as well as literally. Students work in groups, conferring, debating ideas and issues; ideas spill over from one subject to another; the learning environment expands well beyond the classroom.

Some entrepreneurial activities, such as a student-operated school store, may be confined to the school campus, with other students as the intended clients or customers. Many activities, though, will need to extend beyond school boundaries and into the community for marketing and sales, and sometimes for production or service as well. In these cases, the school principal and other staff must be prepared to adapt their traditional modes of operation to accommodate the program's needs. Rules for off-campus visits or use of school facilities may need to become more flexible. Schedules may need to be changed, consolidating class periods or extending the school day. Schools may need to share facilities, equipment, or other resources not only with student groups but also with other community members.

For most types of entrepreneurial activity, community cooperation is essential to student success. Formal school-community partnerships, while not an absolute requirement, can greatly facilitate entrepreneurship programs. Partnerships provide a structured forum for identifying community priorities and needs, building support for specific activities, generating start-up funds or other needed resources, adapting rules and customs to the needs of entrepreneurial programs, and addressing problems as they arise. For a program to be most successful in supporting student learning and growth, students will need to play an active role in such partnerships. Students should function as working members of the group and participate in decision making as well as other activities.

Cautions and concerns.

In addition to the broad concerns discussed in Chapter 8, there are several issues to consider regarding entrepreneurial education. First, rural entrepreneurship programs are intended to benefit the community as well as students. It is important, then, to be sure that student-created businesses fill gaps in locally available products and services rather than competing with existing enterprises. This requires a close understanding of the community and thorough initial market research.

Some enterprises may require start-up funds in order to purchase raw materials or initial inventory. There are a variety of strategies for raising such funds, including small grants, contributions, fundraising events, or investments by community members. Programs need to distinguish between contributions and investments, and initial planning activities need to make any necessary provisions for recouping and repaying start-up funds, as well as for distributing profits.

Ideally, student-developed businesses will be successful enough to sustain themselves beyond the immediate instructional goals of the school program. It is important to consider the possibility that any student-created enterprise may become a viable, profit-making business; the initial planning process needs to include specifications as to rights and ownership, and to provide for transition from a school-guided activity to an independent enterprise.

Breaking the barriers to success: The case of the Mora Valley, New Mexico

A 1940 guide developed by the federal Work Projects Administration describes the Mora Valley as an area of "magnificent vistas and panoramas," of farms, ranches, and tiny settlements characterized by narrow streets and close-set adobe buildings.⁵² This sixty-year-old description still fits today.

The region boasts a rich history of both enterprise and community. In the 1800s when wealthy dons began illegally seizing land, area residents, working secretly and at night, began destroying fences "so that the livestock of poor men could find forage." The effort was so successful that "the land again came into possession of the community."⁵³

This tradition of struggle and creativity is reflected today in a variety of student enterprises. Two area resources help to support entrepreneurial education for students in Valley communities.

Through a consortium of ten area school districts, the Center for the Education and Study of Diverse Populations—based at nearby New Mexico Highlands University—facilitates career-focused student learning. Entrepreneurial activities focus on tourism and sustainable agriculture.

Eric Romero, the consortium's coordinator, works with participating school staffs. One of his biggest challenges is building teacher commitment. "For teachers to get involved," he observes, "they have to

see a link between the activity and the state-mandated content standards and benchmarks." With accountability strongly linked to standardized tests, "if something doesn't show up on a test score, teachers wonder why they should bother." The solution? Linking entrepreneurship explicitly to content standards, and involving teachers early in the planning process. Once they're committed, Romero explains, teachers can be a project's greatest resource, not only overseeing student activities but using their knowledge of the community to identify new business opportunities.

Romero also strongly recommends conducting a community assessment to identify resources and potential partners. The assessment, he explains, "serves as a process of identifying indigenous knowledge systems" that can be linked to the curriculum. "Science and math are all around us," in the traditions and practices of community members. Local customs should be seen "not as a limitation but as a source of sustenance and development."

Students in a school-to-work transition program operated through a second area resource, La Jicarita Enterprise Community, often draw on traditional knowledge, from crafts to agricultural practices. The educational program provides training and materials through which students generate ideas and develop detailed business plans. The training culminates in

⁵² Work Projects Administration, *New Mexico: A guide to the colorful state*. American Guide Series. New York: Hastings House, 1940. p. 377.

⁵³ *Ibid.*

a trade fair where students attempt to sell their products or services to parents and community members.

Michael Rivera, La Jicarita's director for youth development, observes that "the real support is needed after the training is over." To help students who seek to turn their business plans into ongoing reality, the program sets up "incubator centers" where students can use the space, equipment, and supplies to further their enterprises. A youth entrepreneurship counselor is also available to offer advice and problem-solving strategies. Both of

these resource agencies have had the benefit of grant funds: the Center with support from the Annenberg Rural Challenge, La Jicarita from the U.S.

Department of Education. However, local staffers note that much can be done without substantial funding; the important task is seeing what possibilities exist. For example, two school districts and the Mora Chamber of Commerce are working together to furnish space for the local incubator center. It is possible to tear down the barriers to student success—but it takes a community to do it.

8. Concerns and Safeguards

Just the Facts: School Size and Educational Benefits

"Research evidence reveals little, if any, economic and educational benefit associated with increases in school size" (p. 11).⁵⁴

"There is little relationship between the number of courses a school offers and overall student achievement" (p. 25).⁵⁵

Recent research has uncovered "a negative relationship between school (or district) size and student achievement. That is, the lower the enrollment, the higher the achievement [assuming other conditions to be equal] (p. 30).⁵⁶

"The positive effects of small school size on students' attitudes and satisfaction, extracurricular participation, attachment to school, and attendance has been confirmed by decades of research findings" (p. 30).⁵⁷

⁵⁴ Daryl Hobbs, *Education reform and rural economic health: Policy implications*. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory, May 1989.

⁵⁵ Craig B. Howley and John M. Eckman, Eds., *Sustainable small schools: A handbook for rural communities*, Charleston, VA: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*

No matter what or how small your undertaking, there are certain concerns you will likely need to address. Some may seem, at least momentarily, to be major headaches. But keep in mind that, for every type of activity described in this guide, there are schools that have found a way to make it happen. Remember, too: It's one of those rules of life that the contingencies you've planned for are the ones *least likely* to happen.

The following paragraphs highlight some of the most common issues you may need to address. The safety and liability checklist on the following page also can help you in your project planning.

Safety

Safety concerns include safety for students, both on and off campus. They also include safety for community and family members who come to the school or participate in school-sponsored activities.

Worries about school violence have led many schools to close their campuses or to beef up school security. While these measures may help safeguard against violence on campus, they can also be intimidating to family and community members, and they can make it more difficult for students to participate in off-campus activities. You may have to find new ways of balancing the need to maintain necessary standards of safety and to make responsible students, family, and community members feel welcome and free to engage in productive activities. With assurances of appropriate supervision, it should be possible to grant exceptions to a closed campus policy. Some schools use volunteer "greeters" as well as security guards to help make families and community feel welcome on campus. Another helpful step is to be sure that students, parents, and community members know ahead of time what security measures to expect, and the reasons for them.

Safety, of course, involves concerns other than violence. Inspecting and assuring proper maintenance of all facilities and equipment to be used, whether on or off campus, is one important step. Another is to provide a thorough orientation for all volunteers and staff regarding safety procedures in case of fire or other emergencies.

Safety and Liability Checklist

What potential safety and security-related issues are involved in your project? How might you address them?

ISSUE	WAYS TO ADDRESS
_____ students going off campus	_____
_____ non-students coming onto campus	_____
_____ assuring safe, reliable student transportation	_____
_____ assuring adequate off-campus student supervision	_____
_____ assuring participant safety in using school equipment	_____
_____ assuring participant safety in using off-campus facilities or equipment	_____
_____ assuring participant safety during strenuous activity	_____
_____ assuring safety and security of on-campus facilities and equipment	_____
_____ assuring safety and security of off-campus facilities and equipment	_____
_____ assuring compliance with state and federal child labor laws	
_____ assuring adequate insurance coverage for:	
☐ non-student safety on campus	_____
☐ student safety off-campus	_____
☐ student safety in transit	_____
☐ safety of customers, clients or employers with whom students are engaged	_____
☐ damage to school equipment or facilities	_____
☐ damage to non-school equipment or facilities	_____

For student activities, and for adult activities involving exercise or strenuous effort, be sure someone is available who has up-to-date CPR and first aid training.

Security.

Another concern is assuring that facilities, equipment, supplies, and participants' possessions are protected from vandalism and theft. Designating a responsible party, assuring adequate supervision, and locking down equipment such as computers usually will address most security concerns. In a few cases, you may want to request a security deposit or to require payment for a school-employed security guard or other staff member who can provide supervision. Keep in mind, though, the need to balance reasonable security concerns with hospitality and sensitivity to the circumstances of those you are trying to engage.

For projects involving networked or online computer use, you will need to consider additional security issues. These may include protecting Internet accounts from unauthorized use, blocking access to Internet sites that are inappropriate for kids or for use with public funds, and protecting computerized school records or other data from tampering. All of these concerns can be readily addressed by someone with appropriate technological expertise.

On-site supervision.

Students involved in community-based activities will, in most cases, need on-site supervision. This supervision cannot always be provided by the teacher, whose students may be scattered across multiple community sites. For safety, service, and academic reasons, it is imperative to work out with the agency, group or business involved—well ahead of the actual implementation of the activity—the logistics of on-site supervision. Written checklists or descriptions of supervisory responsibilities can be helpful in assuring that both parties share the same expectations. It is also helpful to conduct regular checks to assure that provisions for supervision are being carried out as planned.

Transportation.

Transportation for students can be a logistical as well as a safety and cost problem. Some schools address the problem by requiring that any off-campus service learning or work-related sites must be within walking distance of the school. In many areas, though, that is not a viable solution, since rural communities tend to be spread out over substantial distances. The problem remains, too, of assuring that students whose community-based activities extend beyond school hours have a safe and reliable way to get home at the end of the day.

No single solution will work for every situation. Using parent or other volunteers is one strategy. In some instances you may be able to use school vehicles. Sometimes businesses or social service agencies are willing to provide transportation in exchange for volunteer help.

If you provide parent or other adult programs at the school, you must also consider their transportation needs. Don't take for granted that everyone will be able to get themselves to and from the school campus. Arranging for volunteer drivers or car pools can be a big help, as can care in scheduling events at times and in places that are most convenient for family and community members.

Liability.

With any expansion of the school's role or schedule, it is important to consider potential liability issues (see box at left for examples). Be sure the new activity, audience, and/or times are covered by the school's insurance policies. You also may want to inquire about the liability coverage held by any group or facilities that students visit off campus. Also be sure to thoroughly discuss any relevant liability issues with community agencies, employers, or individuals with whom students will be engaged.

Parental permission is, of course, essential for off-campus or after-hours activities. In addition, you can and should obtain liability waivers from participants (or their parents) in after-hours or off-campus activities. Be sure to have a draft of the waiver reviewed by the school system's consulting attorney (or by a volunteer attorney). And keep in mind that waivers will not necessarily protect you from

lawsuits under all circumstances. However, if you are prudent in taking safety, security, and supervision measures, the school should be adequately protected.

Liability Issues That Can Arise with Work-Based Learning

The following information is reprinted, in an abbreviated form, from the *Employer Recruitment & Orientation Guide* (1996), one in a series of publications developed through the Northwest Regional Educational Laboratory's Connections: Linking Work and Learning program. For further information or to order the publication, contact NWREL, 101 SW Main Street, Suite 500, Portland, Oregon 97204, 800/547-6339, www.nwrel.org. *Note: These are general guidelines only and do not substitute for legal advice or local policy.*

Injury to the student at the workplace. Students involved in paid work-based learning experiences should be covered under the employer's workers' compensation insurance. Students in unpaid experiences cannot be covered by the employer's workers' compensation plan. However, because student learning activities off school premises generally are considered to be an extension of the school, they are usually protected by the school district's liability policies.

Some employers may want students covered by special insurance policies and riders. A school district can amend its workers' compensation insurance or purchase separate medical coverage, and an employer can acquire a general liability policy.

Transportation. In general, liability for injuries or accidents during transit rests with the party responsible for transportation. For example, a student is responsible if he or she drives a personally owned car; the district is responsible if students travel by public transportation; and the employer is responsible if students are transported in a company-owned vehicle. There are, however, variations in different districts and states, making it necessary for the

school's contact person, working with the employer, to determine the standards that apply locally.

Injury to patrons or employees of a business. The employer and the school district are exposed to the possibility that students may cause injury to patrons or employees of the business. By extending its liability policy, a school district can usually provide coverage in the event a student injures someone at the workplace. Exposure to the employer can also occur, particularly if the employer has sole responsibility for training and/or supervising students.

Damage to the employer's property. It is possible that either through accidental or intentional acts students will damage the employer's property. The employer's property insurance may provide coverage in such cases, but there will likely be deductibles, payment of which will need to be negotiated between the employer and the school district. Possible solutions are to have the students named on the school district's policy if it provides property damage coverage or to have the employer waive subrogation rights against the district, school, and students.

Compliance with laws and regulations.

In addition to school policy and the policies of any other agency or institution involved in your activities, there may be laws and regulations that apply to your efforts. For example, there are federal and state regulations regarding child labor. A Northwest Regional Educational Laboratory guide to work-based learning points out that:

Child labor laws may differ at state and federal levels. When there is a discrepancy between federal and state regulations, the more stringent regulations appl[y]. Employers [and schools] should seek legal advice or consult federal and state wage and hour offices if there is a possibility students will be considered "employed" under the law. (p. 33)⁵⁸

Students are considered exempt from the federal Fair Labor Standards Act, which regulates and protects young workers, if certain relatively stringent educational criteria are met. These criteria relate to the integration of work experiences with school learning experiences, the sequencing of activities, the job exposure and skills students acquire, and the supervision provided at the job site. There are also criteria requiring that students may not displace regular employees, may not be promised a job ahead of time, and may not receive wages or compensation other than a stipend for expenses.⁵⁹

Confidentiality.

The issue of confidentiality can arise in two ways: first, over student records, when multiple agencies are cooperating to provide services for a student or family; and second, over patient or client records, when students are engaged in certain service or work-based learning activities. According to most guides, the latter issue generally can be addressed by taking the same kinds of steps agencies or businesses take with other employees; that is, by thoroughly orienting the student volunteer or employee in the relevant confidentiality policies and procedures.

⁵⁸ Northwest Regional Educational Laboratory, *Employer recruitment & orientation guide*, Linking Work and Learning Series. Portland, Oregon: Author, 1996.

⁵⁹ *Ibid.*

The issue of confidentiality of student records, though, is less easily resolved, both because of legal requirements and because of the intricacies of different agencies' policies and procedures for maintaining student records. No single solution appears to work in all instances; you will need to work out an effective approach based on the unique circumstances of your program. Two cautions may be helpful: One, be sure to tackle this issue early in your planning process. And two, keep in mind the need to balance issues of privacy and confidentiality with the need to share information that can help project staff to provide the most effective help to students and their families.

9. Resources

Just the Facts: influences on Rural Community Success

"Recent studies...find that the capacity of rural localities for social organization is more important than location, natural resources, and other endowments in differentiating rural localities that are thriving from those that are not." (pp. 390-392)⁶⁰

Businesses appear to be paying increased attention to education when they make location decisions, and this link has been receiving increasing attention in the regional growth literature." (p. 187)⁶¹

"Remoteness, a defining characteristic of many rural places, is an economic liability unless favorable scenery or climate can attract retirees, tourists, or entrepreneurs." (p. 2)⁶²

Telecommunications technology has played a role in the economic redevelopment of a number of rural communities. One study of rural counties that were experiencing economic growth "found them full of independent consultants, contractors, brokers, and other types of professionals that use modern telecommunications (along with some leg work) to serve customers around the country and around the world" (p. 2)⁶³

⁶⁰ Daryl Hobbs, "Social organization in the countryside." In Emery N. Castle, Ed., *The changing American countryside: Rural people and places*. Lawrence, Kansas: The University Press of Kansas, 1995.

⁶¹ Mark Drabenstott and Tim R. Smith, "Finding rural success." In Emery N. Castle, Ed., *The changing American countryside: Rural people and places*. Lawrence, Kansas: The University Press of Kansas, 1995.

⁶² Hobart Harmon, "Building school-to-work systems in rural America." ERIC Digest, April 1998, pp. 1-2.

⁶³ D. Carney, "Promoting technology in America's rural areas." *The New York Times*, online edition, January 20, 1997.

This chapter lists resources that can help you in your efforts to strengthen both school and community. Information is grouped into the following categories:

- Publications and materials (if you're looking for publications and materials, also be sure to check the "further information" category; most of the groups listed offer publication lists, and sometimes the documents themselves, online via their websites),
- Resources for further information and/or technical assistance, and
- Local community partners and resources.

In compiling this list, we have attempted to be selective. In almost every case, we are thoroughly familiar with the materials listed or their developers or with the resource agency or organization. For readers hungry for additional information or contacts, a visit to any of the websites listed here will link you to a whole new universe of possibilities.

Publications and Materials

Resources in this category include background information, how-to guides, and instructional supports. Listings are grouped according to specific topics addressed in this guide.

Rural schools

Craig B. Howley and John M. Eckman, Eds., *Sustainable Small Schools: A Handbook for Rural Communities*. Charleston, West Virginia: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, 1997. ERIC/CRESS, 800/624-9120, www.ael.org/eric/. A clear, well organized guide that includes both background discussion and practical strategies for sustaining small schools and communities. Includes a discussion about integrated school-community development.

The Rural Educator. The journal of the National Rural Education Association. NREA, 970/491-7022, www.ColoState.edu/Orgs/NREA/. See in particular the Winter 1999-2000 issue, which focuses on rural school improvement initiatives.

Clark D. Webb, Larry K. Shumway, and R. Wayne Shute, *Local Schools of Thought*. Charleston, West Virginia: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, 1996 (see Howley and Eckman, above, for contact information). Argues for the potential of rural, small schools as meaningful learning environments in which students are able to perceive important connections between their lives and the curriculum, and between individuals and the larger community. Designed to help practitioners re-evaluate the purpose and focus of their educational practice.

Rural community development

Mid-Continent Regional Educational Laboratory, *What's Noteworthy on Rural Schools and Community Development*. Aurora, Colorado: Author, n.d. McREL, 2550 South Parker Road, Aurora, Colorado, 80014, 303/337-0990, www.mcrel.org. Using a magazine format, it summarizes major issues and strategies in linking rural schools and community development. Includes overviews of service learning and entrepreneurship with sample community survey and business plan.

Bruce A. Miller, "Rural distress and survival: The school and the importance of 'community.'" *Journal of Research in Rural Education*, Fall 1993. Vol. 9, No. 2, pp. 84-103. May also be available from the Northwest Regional Educational Laboratory, 101 S.W. Main Street, Suite 500, Portland, Oregon, 97204, 503/275-9500, www.nwrel.org/ruraled/. Discusses in detail the issues facing rural schools and communities, their interdependence, and the strategies being tried to strengthen both. An excellent overview.

School-community-family partnerships

J.G. Cibulka and W.J. Kritek, Eds., *Coordination among Schools, Families, and Communities: Prospects for Educational Reform*. Albany: State University of New York Press, 1996. Discusses issues and research on a range of topics related to school-family-partnerships. Includes a strong focus on integrated services for students and their families.

Joyce Epstein, Ed., *School Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. New York: HarperCollins, 1997. An action

guide for teachers and administrators, edited by a leader in the movement for integrated services. Focuses on creating partnerships to support integrated, school-linked services for students and their families.

Molloy, Patricia, et al., *Building Home, School, Community Partnerships: The Planning Phase*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory, 1995. SEDL, 211 East 7th Street, Austin, Texas 78701, 800/476-6861, www.sedl.org. Describes learnings from a project designed to support partnerships, with suggested steps for planning new efforts.

Schorr, Lisabeth B., *Common Purpose: Strengthening Families and Neighborhoods to Rebuild America*. New York: Anchor Doubleday, 1997. A highly readable book, discussing the need for family and community to be involved in educational and support services for students.

Collaborative strategies

A.F. Melaville, M.J. Blank, and G. Asayesh, *Together We Can: A Guide for Creating a Profamily System of Education and Human Services*. Washington, D.C.: U.S. Departments of Education and Health and Human Services, 1993. A step-by-step guide to collaboration, with the focus of the collaborative work on providing integrated, school-linked services for students and their families.

Southwest Educational Development Laboratory, *Creating Collaborative Action Teams: Working Together for Student Success*, with accompanying Toolkit and CD-ROM. Austin, Texas: Author, 2000. SEDL, 211 East 7th Street, Austin, Texas 78701, 800/476-6861, www.sedl.org. A step-by-step guide for groups interested in establishing a collaborative group to support local schools. Includes an overview of the process as well as guidelines and activities to help the group through each step. Also available in Spanish.

After-hours/student enrichment programs

U.S. Department of Education, *Bringing Education into the Afterschool Hours*. Washington, D.C.: Author, Summer 1999. Available via the World Wide Web at www.ed.gov/pubs/After_School_Programs/. Geared to after-school providers,

focused on ways of integrating educational content into after-hours programs.

U.S. Department of Education and U.S. Department of Justice, *Safe and Smart II: Making the After-School Hours Work for Kids*. Washington, D.C.: Author, March 2000. Available via the World Wide Web at www.ed.gov or <http://ojjdp.ncjrs.org>. A helpful sourcebook for those interested in setting up after-school enrichment programs. Presents a research-based rationale, describes elements of effective programs, gives examples of working programs, and lists a variety of resources.

Integrated services for students and families

Carol Calfee, Frank Wittwer, and Mimi Meredith, *Building a Full-Service School: A Step-by-Step Guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

G.D. Haertel and M.C. Wang, *Coordination, Cooperation, Collaboration: What We Know about School-Linked Services*. Philadelphia: Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, 1997. 800/892-5550, www.temple.edu/lss/. Discusses issues and research on topics related to integrated, school-linked services.

U.S. Department of Education, *Putting the Pieces Together: Comprehensive School-Linked Strategies for Children and Families*. Washington, D.C.: Author, May 1996. www.ed.gov. A step-by-step guide to building collaboratives that can deliver school-linked services to students and families.

See also the listings under school, family, and community partnerships, most of which focus either entirely or in part on partnerships geared to providing integrated services.

Adult, parent, and community education

Parson, Steve R. *Transforming Schools into Community Learning Centers*. Larchmont, NY: Eye on Education, 6 Depot Way West, Suite 106, Larchmont, NY 10538.

Place-based, experiential learning

The Active Learner. Foxfire, 706/746-5828, www.foxfire.org. Excellent practice-oriented magazine for classroom teachers, published three times a year by the Foxfire Fund, Inc. Highlights actual classroom strategies and experience using teacher-developed articles.

Bobby Ann Starnes and Angela Carone, *From Thinking to Doing: Constructing a Framework to Teach Mandates through Experience-Based Learning*. Mountain City, Georgia: Foxfire, 1999. (See contact information in previous listing.) A detailed discussion, grounded in actual teacher experiences as well as research, of Foxfire's learner-centered, community-focused instructional approach and the eleven core practices that guide Foxfire's activities.

Service learning

Robert Bhaerman and Karen Cordell, *Service Learning as a Component of Systemic Reform in Rural Schools and Communities*. Available from the ERIC Document Reproduction Service, 800/443-ERIC. ERIC number ED 391614. Describes issues and strategies for implementing service learning in a specifically rural context.

Shelley H. Billig, "Research on K-12 school-based service learning." *Phi Delta Kappan*, May 2000, pp. 658-675. Overview of what research studies reveal about the effectiveness of service learning.

Hobart L. Harmon, *Work-Based, Community Service-Learning Activities for Students in Rural America*. Charleston, West Virginia: Appalachia Educational Laboratory, 1996. 800/624-9120, www.ael.org. Also available from the ERIC Document Reproduction Service, 800/443-ERIC. Lists potential kinds of service-learning activities that could be initiated in rural areas, based on focus group research in five rural Eastern U.S. communities.

Harry C. Silcox, *A How-To Guide to Reflection: Adding Cognitive Learning to Community Service Programs*. 2nd Edition. Philadelphia: Brighton Press, Inc., 1995. Focuses in detail on strategies for encouraging student reflection, such as reading, directed writing, and various structures for oral discussions and presentations.

Lillian S. Stephen, *The Complete Guide to Learning Through Community Service*, Grades K-9. Boston: Allyn and Bacon, 1995. May be out of print, but should be available in libraries or via Interlibrary Loan, and is well worth hunting for. A detailed, practice-oriented guide to all aspects of service learning, with a vast array of examples drawn from actual school experience. Activities can be adapted to higher grades.

A.S. Waterman, Ed. *Service-Learning: Applications from the Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. Not specifically geared to a practitioner audience, but provides both depth and variety of information about service learning, including approaches, teacher concerns, evaluation, and research outcomes.

Work-based learning

Hobart L. Harmon, *Work-Based, Community Service-Learning Activities for Students in Rural America*. See listing under Service Learning, above.

Bruce A. Miller and Karen J. Hahn, *Finding Their Own Place*. Charleston, West Virginia: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, 1997. ERIC/CRESS, 800/624-9120, www.ael.org/eric/. Focuses on school-to-work initiatives, with a brief review of research and detailed descriptions of the experiences of three rural communities in Montana and Washington. Though not a step-by-step guide, should be very useful to those interested in starting a work-based learning program.

Northwest Regional Educational Laboratory. *Connections: Linking Work and Learning Publication Series*, 1996. 800/547-6339, www.nwrel.org. Series includes several action guides for initiating work-based learning activities, including guides for teachers, students, and employers.

Entrepreneurial education

Paul Huh, *Entrepreneurial Education Textbooks: A Review*. Available via the Clearinghouse on Entrepreneurship Education, www.cel-cee.edu. Examines a number of textbooks and curricula focused on entrepreneurial education, with a strong focus on materials

sponsored by the Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership (see resource listing, below).

NOTE: To establish an effective entrepreneurial education program, we highly recommend that you obtain and use actual curriculum materials. While a number of these exist, many are available only to those who go through training or orientations conducted by the sponsoring organization. For information and access to such programs as well as to other materials, see the "Entrepreneurial education" listings under "Resources for Technical Assistance or Information," below.

Resources for Technical Assistance or Information

These resources include groups that can provide information, consultation, or training support as you go about the process of initiating an integrated school-community development project. Most are national or regional groups focused on one or more of the topics covered in this guide. Most have websites that offer a variety of background information, access to publications, and links to other resources.

(NOTE: Much of the information that is available online from these groups is in "PDF format." This means that you will need to have a copy of the software application, Adobe Acrobat Reader®. This application, which is free to users, is often included with the most popular Web browsers. If not, it can be downloaded from a number of Internet sites, including many of the sites whose web addresses are listed here.)

Rural schools

Center for School Change
Humphrey Institute of Public Affairs
301 19th Avenue South, Minneapolis, Minnesota 55455
612/626-1834, www.hhh.umn.edu/Centers/school-change

The Center's focus is on increasing student success and strengthening the bonds among school, family, and community. The Center has supported change projects in rural Minnesota schools. In addition, it offers publications and resources to a broader

audience. The website provides an overview of the Center's activities and publications.

ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools
P.O. Box 1348, Charleston, West Virginia 25328-1348
800/624-9120, www/ael.org/eric/

ERIC/CRESS, housed at the Appalachia Educational Laboratory, maintains a library and database of information related to education in rural and small schools. It also publishes summaries, updates, and occasional books on topics of interest to rural educators, including work-based learning and service learning. The website includes a searchable database.

Rural School and Community Trust, www.ruraledu.org

The Rural School and Community Trust, a nonprofit educational organization, evolved from the Annenberg Rural Challenge. It focuses primarily on policy matters influencing rural education, with activities including advocacy, research, and publications. The website lists publications, describes policy issues, and provides links to sponsored projects as well as other rural-focused sites.

National Rural Education Association
970/491-7022, www.ColoState.edu/Orgs/NREA/

The NREA is a professional association for rural school administrators, teachers, board members, and others. The Association produces a journal, *The Rural Educator*. The website is not extensive, but includes news, membership information, and tables of contents for current and back issues of *The Rural Educator*.

Rural community development

Center for Rural Affairs, www.cfra.org

The Center's focus is not specifically educational. It addresses a variety of issues affecting rural communities, with an emphasis on agriculture and economic development. One area of focus is entrepreneurship; while information and projects are targeted mainly to adults, the Center does sponsor an entrepreneurship camp for high school students. The website includes information about the camp, as well as a publications list and other information.

W.K. Kellogg Collection of Rural Community Development Resources www.unl.edu/kellogg/index.html

This website offers a searchable database of publications about rural issues. Most materials are not focused on education, but there are some relevant materials.

Rural Policy Research Institute, www.rupri.org

The Institute's focus is generally on non-school issues affecting rural communities. Economic development is one major area of concern.

School-community-family partnerships

Communities in Schools, www.cisnet.org

Communities in Schools is a national network that promotes community involvement in schools. State and local affiliates provide information and technical assistance. The website includes a document outlining the program's basic approach.

Family Support America

20 North Wacker Drive, Suite 1100, Chicago, IL 60606
312/338-0900, www.familysupportamerica.org

Formerly the Family Resource Coalition of America, this organization offers a broad array of materials to help local groups establish and operate family support programs. Programs may include advocacy, parent education, social or health services, support for student learning, or information and referral. The website lists resources, as does a quarterly catalog.

Center for School Change, (see listing under Rural Schools)

Partnership for Family Involvement in Education
800/USA-LEARN, <http://pfie.ed.gov>

A coalition sponsored by the U.S. Department of Education, the Partnership is organized into four groups: Family-School Partners, Employers for Learning, Community Organizations, and Religious Groups. Activities are at both national and local levels. The website includes information on developing partnerships, publications, and news about federal and other partnership-related initiatives.

Collaborative strategies

Southwest Educational Development Laboratory
211 East 7th Street, Austin, Texas 78701
800/476-6861, www.sedl.org

SEDL, which has produced this guide, works with schools and communities in five states (Arkansas, Louisiana, New Mexico, Oklahoma, and Texas) to help them plan and implement collaborative partnerships that support school improvement. SEDL resources include publications, online information, technical assistance to selected sites, and links to other resources. The website includes a searchable database as well as overviews of SEDL programs; some publications are available online.

After-hours/student enrichment programs

21st Century Community Learning Centers, www.ed.gov/21stcccl/

The 21st Century Community Learning Centers is a federal initiative that supports after-school student enrichment programs through grant funding. The website outlines funding criteria and application information, though as of mid-June 2000, the application information was not current. The website also provides access to publications and includes a number of links, including links to related federal funding programs.

Afterschool Alliance, www.afterschoolalliance.org

The Afterschool Alliance provides information and other supports for after-school initiatives. As of mid-June 2000, the website was still "under construction."

Integrated services for students and families

Family Support America
(see listing under School-community-family partnerships)

National Assembly on School-Based Health Care, www.nasbhc.org

The Assembly focuses on promoting "accessible, quality school-based primary health and mental health care for children and youth through interdisciplinary and collaborative efforts." The website lists publications, member health centers, and links to related sites.

Adult, parent, and community education

National Center for Community Education
1017 Avon Street, Flint, Michigan 48503
800/811-1105, www.nccenet.org

The Center's focus is on parent involvement and community education. The website includes publications and organization lists along with extensive links to related sites.

Coalition for Community Schools, www.communityschools.org

The Coalition supports the establishment of community education programs in local schools. Its website includes a variety of supporting information and links to additional sites.

Place-based, experiential learning

The Foxfire Fund, Inc.
P.O. Box 541, Mountain City, Georgia 30562-0541
706/746-5828, www.foxfire.org

Foxfire is a national leader in supporting hands-on learning that helps students connect community and curriculum. The organization offers a number of supports for teachers, including workshops and an array of publications. The Foxfire approach lends itself to integration with both service learning and work-based learning, and the specific learning activities highlighted in *The Active Learner* and other publications include a number of examples of service learning. The website provides an overview of Foxfire's activities and resources.

See PACERS, below.

Service learning

See Foxfire, above.

Corporation for National Service, ww.cns.gov and
National Service-Learning Cooperative Clearinghouse
800/808-7378, www.nicsl.coled.umn.edu

These two resources are affiliated; both focus on programs and strategies for service learning, with the most notable of these the Learn and Serve America initiative. Both websites include helpful information about what service learning is and how to go about it. The sites include access to information, publication lists, and links to related sites.

PACERS, Program for Rural Services and Research
Box 870372, Tuscaloosa, Alabama 35487-0372
205/348-6432, www.pacers.org

The PACERS Small Schools Cooperative is operated by the Program for Rural Services and Research at the University of Alabama. Although PACERS focuses specifically on schools within Alabama, its approaches have received national attention. Its primary program, "Better Schools Building Better Communities," incorporates service learning strategies. The website provides an overview of PACERS' programs and resources.

Work-based learning

National School-to-Work Learning and Information Center
400 Virginia Avenue, SW, Washington, D.C. 20024
800/251-7236, www.stw.ed.gov

The Center, an initiative of the U.S. Department of Education, offers extensive information to support work-based learning activities. The website includes access to publications, information about technical assistance providers throughout the U.S., and links to resources in specific states. The site also maintains a listserv (a type of online network) through which persons involved in work-based learning exchange ideas and offer informal support.

Northwest Regional Educational Laboratory
101 SW Main Street, Suite 500, Portland, Oregon 97204-3297
503/275-9500, www.nwrel.org/ruraled/

One of ten regional educational laboratories across the U.S., NWREL focuses strongly on rural education, including work-based learning approaches. Its website includes information about the laboratory's rural education programs, online access to selected publications, and links to related sites.

School at the Center, c/o Professor Paul Olson
University of Nebraska, 33B Andrews Hall, Lincoln, Nebraska 68588
402/472-3198

The School at the Center project helps schools to implement community-based learning activities, including both service learning and entrepreneurial strategies. Though the Center's focus is on Nebraska schools, it has developed curriculum materials that can be used in other locales as well.

Entrepreneurial education

BizWorld, <http://bizworld.org>

BizWorld is an organization focused on "Volunteers Teaching Kids about Business." It offers a training course for volunteers, an eight-hour course for elementary and middle school students, and other supports. The website includes an overview of activities and an online game for kids.

Clearinghouse on Entrepreneurship Education
Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership, c/o UCLA
A325G Moore Hall, 405 Hilgard Avenue, Los Angeles, California
90095, 888/423-5233, www.celcee.edu/

The Clearinghouse is an affiliate of the national ERIC system; it maintains a searchable database focused on entrepreneurial education at both K-12 and higher education levels. Provides information about and access to an extensive array of resources, including instructional materials. Summaries of publications may be viewed online.

Micro-Society, National Institute for Consumer Education
www.emich.edu/public/cor/nice/res1.html

Micro-Society is an educational approach, complete with instructional materials, designed to give elementary students hands-on experiences with basic economic concepts. The NICE website lists teaching guides that are currently available. A local school site, www.jacksonville.net/~livingst/, although out of date, offers a glimpse of the Micro-Society approach in operation.

National Foundation for Teaching Entrepreneurship
120 Wall Street, 29th Floor, New York, New York 10005
800/367-6383, <http://nfte.com>

The Foundation is a nonprofit agency focused on supporting entrepreneurial education for youth, particularly low-income, at-risk students. Through its "NFTE University," the agency provides 2-day and 5-day trainings for teachers. It also has produced curriculum materials for use in schools. The website provides extensive information about the Foundation's activities and resources.

REAL Enterprises, Inc.
115 Market Street, Suite 320, Durham, North Carolina 27701
919/688-7325, [no website currently available]

REAL Enterprises is one of the best-known programs supporting entrepreneurial education at the high school and post-secondary levels. REAL provides training to teachers and other facilitators, after which participants can use the agency's extensive curricular materials.

School at the Center (see listing under Service Learning)

YoungBiz.com, www.youngbiz.com

YoungBiz.com is a website and online magazine targeted to kids and their teachers. The company also publishes and sells curriculum materials, including both student and teacher guides. The website includes profiles of youth entrepreneurs, how-to information, pages for teachers with instructional ideas, and a list of resources available from the company.

Local Community Partners and Resources

Following is a list of groups and agencies that may exist in your area. These may serve as partners in your overall effort, and/or may be able to offer help with specific initiatives, such as a service learning program. Some also may be able to provide modest funds to support your effort. Where possible, we have included contact information for a national affiliate that can help you to identify and contact resources in your area. Keep in mind that this list is not intended to be comprehensive, but to help you to get started and, perhaps, to think beyond your ordinary list of community partners.

4-H Clubs. Contact the National 4-H Council, 7100 Connecticut Avenue, Chevy Chase, Maryland, 20815, 301/961-2801, www.fourhcouncil.edu. 4-H Clubs traditionally have had a strong presence in rural areas. They can help with work-based learning, student enrichment, and community education activities.

Agricultural extension services. Local agricultural extension agents may provide service or work-based learning ideas and opportunities; they also may be willing to teach school-based community or student enrichment classes.

American Association of Retired Persons. Local AARP groups are often involved in a variety of community activities. They can be a useful partner group as well as a source of ideas and volunteers.

Anti-poverty initiatives. Anti-poverty advocates or service providers can offer opportunities for service learning and mentoring. They may also be resources for community education.

Community or county government. Your local or area governing structures—mayor's office, county commissioners, and the like—can help in assuring coordination for integrated services programs. They also can provide service learning opportunities and can help to build community awareness and support.

Fraternal, service, and faith-based organizations. Even in very small communities there are often community groups that can serve as partners or help in more specific ways.

Environmental groups. Environmental groups, particularly those with local or area action projects, can offer service learning opportunities such as monitoring water quality, conducting census counts of particular species, or maintaining wildlife areas. They also may be resources for community education.

Public and private health services. In very small communities, you may have to reach beyond the immediate environment to engage health providers. But there will likely be providers in larger, nearby towns that include your community in their service area. If not, your community might be a candidate for school-linked health services.

Human services agencies. The information on health service providers, above, is applicable here as well.

Independent banks. Locally owned banks have a stake in maintaining the vitality of the surrounding communities. They may serve as partners, provide funds, or help support service and work-based learning activities.

Independent telecommunications companies. Like local banks, small, independent telecommunications companies have a stake in supporting a thriving rural economy. They may serve as partners, provide funds, or help support service and work-based learning activities.

Libraries. If there is no community library in your immediate area, here again is an opportunity for action. Look to libraries in surrounding communities for advice and possible assistance.

Literacy councils. In many areas there are country or regional literacy councils whose functions include work with schools or school-age children and their families. Literacy council staff and volunteers may conduct adult/community education activities, help to organize and supervise student tutoring activities, and provide other assistance. Many literacy councils are affiliated with Laubach Literacy, 1320 Jamesville Avenue, Box 131, Syracuse, New York 13210, 315/422-9121. Or contact the adult education division of your state education agency.

Museums. These days, even very small communities often boast a local history or natural history museum. (For example, McDade, Texas, an unincorporated community of about 300 residents, has a local history museum, housed in a former saloon). These can be important partners, offering opportunities for service or work-based learning activities, community education or student enrichment classes, and ideas for community development.

Natural resource districts or river authorities. Many areas have county or regional water or other resource conservation or management districts. These often engage scientists and other professionals who can be resources for service and work-based learning opportunities, as well as for community education activities.

Newspapers, radio stations, or television stations. Though a part of the private enterprise sector, communications businesses have a special role in supporting schools and community. In addition to serving in a variety of roles (see private enterprise listing), these resources can be of great help in building community awareness and support.

Private business owners, industries, or area corporate affiliates. Private enterprise has a stake in educational quality as well as in helping to maintain a supportive and thriving community. Business representatives may serve as partners, provide funds, provide opportunities for service or work-based learning, serve as advisers for entrepreneurial activities, act as student mentors, or conduct community education classes.

Rural utilities cooperatives. Electric cooperatives and nonprofit water providers tend to be strong supporters of the areas and schools they serve. They may serve as partners, provide funds, or help support service and work-based learning activities.

U.S. Forest Service, Park Service, or Bureau of Land Management. Many rural communities are located near federally managed lands or parks. Unfortunately, relationships between community members and these agencies are often strained, due to a history of conflicts over land use or other problems. Even if this is the case in your area, however, it can be worthwhile to include local

representatives in your effort. One important lesson in community development is that groups and individuals with differing perspectives and interests need to be able to find common ground and work toward mutually beneficial solutions. At a narrower level, workers from these agencies can serve as resources in service or work-based learning activities.



**Southwest Educational
Development Laboratory**

211 E. Seventh Street
Austin, TX 78701
voice: 512/476-6861
fax: 512/476-2286
www.sedl.org

Prosperando juntos

**La conexión entre el mejoramiento de la
escuela rural y el desarrollo comunitario**

AUTORA

Martha Boethel

REVISIÓN

Amy Averett

Catherine Jordan

Víctor Rodríguez

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as
received from the person or organization
originating it.

☐ Minor changes have been made to
improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this
document do not necessarily represent
official OERI position or policy.

RC 022909

SEDL

Southwest Educational
Development Laboratory

Prosperando juntos

**La conexión entre el mejoramiento de la
escuela rural y el desarrollo comunitario**

AUTORA

Martha Boethel

REVISIÓN

Amy Averett

Catherine Jordan

Victor Rodríguez

Derechos de Autor © 2000 Southwest Educational Development Laboratory
Derechos Reservados.
Queda prohibida la reproducción sin autorización de la casa editorial.

**Southwest Educational
Development Laboratory**
211 E. Seventh Street
Austin, TX 78701
Teléfono: 512/476-6861
Fax: 512/476-2286
www.sedl.org

Diseñado por
Janice McLemore Graphic Design, Inc.
Austin, Texas
512/327-7977

Traducción
Bertha De la Garza
Austin, Texas
512/292-68107

BEST COPY AVAILABLE

El trabajo de SEDL como laboratorio regional educativo es auspiciado por la Oficina para la Investigación y el Mejoramiento Educativo del Departamento de Educación de Estados Unidos bajo el contrato #RJ96006801. El contenido de esta publicación no refleja necesariamente la opinión del Departamento de Educación, ni de ninguna otra Agencia del Gobierno de Estados Unidos u otra fuente. SEDL es una organización que promueve la igualdad de oportunidades para todos los individuos en cuanto a cuestiones de empleo.

Índice

1. Introducción	2
Describe el propósito, el público, el contenido, y la filosofía de esta guía y ofrece un historial en cuanto al desarrollo del mismo.	
2. ¿Para qué molestarse?	8
Explica la necesidad de integrar los proyectos entre la escuela y comunidad y los beneficios de éstos, sugiere las formas de lograr que la gente se comprometa en las necesidades locales.	
3. Lo necesario	16
Describe las características y los recursos necesarios para lograr el éxito en las iniciativas de desarrollo entre la escuela y la comunidad, ayuda a evaluar de forma informal la preparación de la escuela y la comunidad.	
4. Un enfoque de equipo para realizar proyectos	24
Ofrece el razonamiento y la información para utilizar un proceso de grupo colaborativo para organizar sus iniciativas.	
5. Los componentes principales en la integración del mejoramiento de la escuela y el desarrollo de la comunidad: La escuela como centro comunitario	34
Describe tres maneras generales en que la escuelas pueden servir como centro comunitario: educación comunitaria, programas después de clases, y servicios ofrecidos a través de la escuela.	
6. Los componentes principales: La comunidad como parte de la currícula	44
Describe las estrategias para el aprendizaje basado en la comunidad, particularmente el aprendizaje por medio del servicio social, por el cual los estudiantes adquieren destrezas y aprenden el contenido académico mientras ayudan a la comunidad.	
7. Los componentes principales: El aprendizaje basado en el trabajo	56
Ofrece ideas e información acerca del aprendizaje basado en el trabajo, particularmente la educación empresarial, en la cual los estudiantes planean e inician su propia pequeña empresa.	
8. Asuntos de preocupación y seguridad	68
Describe algunas de las cuestiones de seguridad y asuntos relacionados que necesitará tratar y sugiere algunas estrategias.	
9. Recursos	76
Enumera materiales y organizaciones y sus sitios electrónicos que podrían ayudarle a implementar su proyecto.	

1. Introducción

¿A qué nos referimos con “La Integración de la mejora de la escuela y el desarrollo de la comunidad”?

Con esta frase queremos decir que es más que una asociación entre una escuela y algunos factores que rodean el lugar. Sí nos referimos a una asociación, pero una que beneficia directamente a la escuela y a la comunidad. Cuando los miembros de dicha asociación fijan sus metas, alcanzan a apreciar los dos lados de esta ecuación. La mayoría de las estrategias para el desarrollo conjunto entre escuela y la comunidad, recae en una de las tres categorías principales identificadas por el experto de educación rural Bruce A. Miller.¹ Sus tres categorías sirven como el principio organizacional para los “componentes básicos” de los capítulos de este manual:

La escuela como centro comunitario tiene que ver con aquellas escuelas rurales que sirven “como un medio para el aprendizaje de por vida y como un vehículo para la entrega de una amplia gama de servicios” (pág. 5). Las actividades incluyen cosas como el facilitar a los residentes locales las instalaciones de la escuela para eventos después de horas de clases, o el ofrecimiento de clases de educación para adultos o una clínica de salud para la comunidad en la escuela.

La comunidad como parte del currículo coloca a estudiantes dentro de ésta para realizar servicios que se relacionan con el trabajo académico de los mismos, o para ayudar a documentar historia local y cultural. Este planteamiento, cuenta Miller, enfatiza “el estudio de la comunidad en todas sus diversas dimensiones” (pág. 6).

La iniciativa empresarial en la escuela “marca un énfasis importante en el desarrollo de destrezas empresariales no sólo donde los estudiantes identifican las necesidades de servicios importantes en sus comunidades rurales, sino que establece realmente una empresa para tratar estas necesidades” (pág. 6). Los estudiantes aprenden valiosas destrezas de negocios, la comunidad obtiene productos o servicios necesarios, y la economía local recibe una alza. La iniciativa empresarial en la escuela también incluye otros programas de tipo “escuela al trabajo.”

¹Bruce A. Miller, “The role of rural schools in community development: Policy issues and implications.” *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 11, No. 3, 1995, pp. 163-172.

Propósito del manual.

Este manual de recursos está diseñado para ayudar a las escuelas y comunidades rurales a aprender las maneras en las que pueden apoyarse entre ellos mismos para poder prosperar. Por medio del trabajo en grupo, las escuelas y sus alrededores pueden...

- mejorar la motivación y los logros de los estudiantes,
- fortalecer la conexión entre estudiantes y las comunidades donde viven,
- desarrollar la capacidad de los estudiantes para que sean buenos ciudadanos así como buenos trabajadores, y
- fortalecer los recursos comunitarios, tanto los sociales como los físicos.

Para quién es.

Prosperando juntos intenta auxiliar a la gente de escuelas y comunidades rurales que quieren ayudarse a sí mismas. Usted podrá ser un maestro o director, un padre de familia o dueño de un pequeño negocio, un miembro de la mesa directiva de la escuela o hasta un estudiante. Cualquiera que sea su función, si usted posee...

- un entendimiento de que una escuela y una comunidad rural se necesitan una a la otra para poder prosperar,
- el conocimiento de que sus vecinos puedan estar dispuestos a tratar algunas cosas nuevas con el motivo de salir adelante,
- el conocimiento de que los estudiantes, al estar motivados, puedan lograr más de lo que la gente piensa, y
- el deseo de trabajar duro y de tener paciencia para el logro de los resultados...

...entonces este manual es para usted.

Sus contenidos.

Este manual trata de darle los antecedentes y las herramientas básicas que usted necesita para iniciar una iniciativa de desarrollo en conjunto entre la escuela y la comunidad. Los capítulos tratan lo siguiente:

- aunque talas iniciativas son valiosas, cómo podrían éstas fortalecer tanto a la escuela como a la comunidad, y cómo determinar si su región necesita un proyecto de desarrollo (Capítulo 2, ¿Para qué molestarse?),

- algunos de los recursos y características básicas que necesitan las comunidades para salir adelante en este trabajo, con un inventario informal de la buena disposición de su escuela y comunidad (Capítulo 3, Lo necesario),
- maneras de utilizar herramientas colaborativas para mejorar las probabilidades de éxito en sus proyectos (Capítulo 4, Un enfoque para realizar proyectos),
- tipos de proyectos que han tenido éxito, con ideas y información a las que usted puede adaptarse para que sea el adecuado a las necesidades locales (Capítulo 5 a 7, Los componentes principales),
- asuntos y preocupaciones que necesita usted tratar (Capítulo 8, Asuntos de preocupaciones y seguridad), y
- gente, organizaciones, materiales y sitios de Internet que pueden auxiliarle en sus iniciativas (Capítulo 9, Recursos).

En general, el manual ofrece cuatro cosas: motivación, ideas, herramientas de planeación y enlaces a otros recursos. Si usted está iniciando desde cero, necesitará todos estos puntos. Si usted ya tiene tiempo en esto, necesitará sólo una idea o dos, o unos cuantos nombres y números telefónicos. El manual está organizado de tal manera que sus usuarios pueden entrar y salir, o ir paso a paso por todo el proceso. Los materiales incluyen...

- *antecedentes*, ayuda para que se familiarice usted mismo con nuevos conceptos y términos, y a fortalecer su "contribución" a otros participantes claves en la comunidad,
- *hojas informativas*, con estadísticas y otras informaciones basadas en investigaciones que pueden apoyar su causa,
- *herramientas de planeación*, desde ideas de proyectos hasta listas de verificación para mostrar formas y procedimientos,
- *ejemplos de la vida real*, para ayudar a transformar ideas abstractas a la vida real,
- *referencias*, para la lectura adicional, y
- *recursos*, organizaciones e individuos que pueden ofrecer ayuda o materiales.

La filosofía.

El material en este manual refleja un conjunto particular de creencias básicas. Estas creencias, las cuales tienen que ver con la naturaleza del aprendizaje de la comunidad, de la colaboración, y del cambio, están resumidas a continuación de esta página.

El contexto.

Este manual es el acompañante de otro manual de recursos, *La creación de Equipos de Acción Colaborativa: Trabajando juntos para el éxito estudiantil*.

Las creencias sobre proyectos efectivos del desarrollo entre escuela y la comunidad

El aprender es un proceso activo, no pasivo. Los estudiantes aprenden mejor cuando tienen la obligación de resolver problemas que son de su interés, y cuando tienen oportunidad de hablar, y de reflexionar sobre lo que están aprendiendo.

El propósito de la enseñanza es el ayudar a estudiantes a que encuentren funciones productivas como ciudadanos en su comunidad local, y como miembros en el sector laboral.

Uno de los problemas más grandes que enfrentamos hoy en día es que a los jóvenes los hemos distanciados de las tareas y relaciones que dan el sentido a la vida adulta. Las escuelas, la familia y la comunidad, deberán trabajar juntas para acercar estas distancias.

Aunque muchas escuelas y comunidades comparten algunas características comunes, cada lugar es diferente.

Los problemas locales requieren de soluciones locales, y esas soluciones deberán reflejar los valores locales y deben tener el apoyo de la comunidad en general. Una comunidad no es comunidad si no puede convivir con todos sus miembros. Las facciones y los grupos deberán aprender que pueden trabajar juntos para bien, sin necesidad de sacrificar sus identidades o integridad.

Aunque trabajar como grupo puede parecer lento y más incomodo que solo contribuir y hacer el trabajo, un esfuerzo colaborativo es casi siempre más fuerte y más perdurable. Hay herramientas y procesos que pueden hacer que el trabajo en grupo sea menos frustrante y más efectivo.

El proceso del cambio, cuando se está trabajando para lograrlo, es insoportablemente lento. Pero si espera que el cambio suceda, normalmente llega en forma rápida, y en maneras que nunca se imaginaba o deseaba.

Los dos manuales han sido elaborados por medio de un proyecto de la organización de investigación educativa, Southwest Educational Development Laboratory (SEDL, por sus siglas en inglés), la cual proporciona servicios y materiales a educadores en Arkansas, Louisiana, Nuevo México, Oklahoma, y Texas.

El proyecto se enfoca en estrategias para el trabajo colaborativo que pueden ayudar a que las alianzas entre la escuela y comunidad contribuyan a la comunidad y a la escuela de una manera importante y a

largo plazo. SEDL ha trabajado con un sinnúmero de escuelas rurales, urbanas, y suburbanas—para establecer Equipos de Acción Colaborativa compuestos por personal escolar, padres de familia, estudiantes y miembros de la comunidad. Los dos manuales de recursos toman como base la experiencia de SEDL con estos lugares locales, así como la literatura sobre las alianzas colaborativas entre la escuela y la comunidad.

La guía para la creación de Equipos de Acción Colaborativa está diseñada para ser utilizada en todas las escuelas; se enfoca enteramente en el proceso colaborativo y en las maneras de hacerlo funcionar en forma efectiva. Esta guía, dirigida específicamente a las escuelas y comunidades rurales, basa parte de sus materiales de la extensa guía de recursos. Pero también incluye un enfoque en los planteamientos de proyectos específicos que han ayudado a las escuelas y comunidades rurales a enfrentar problemas comunes de las áreas rurales. Aunque *Prosperando juntos* contiene material que puede ser usado casi por cualquier escuela, está basada en la suposición de que hay diferencias en las aptitudes, debilidades, desafíos y oportunidades que deberán enfrentar las escuelas y comunidades rurales y urbanas.

Los creadores de esta guía creen que el futuro de las escuelas rurales está estrechamente conectado con el futuro de las comunidades que las rodean. En muchos casos, quizás, las áreas rurales son afortunadas que su interdependencia es claramente muy visible. En términos más generales, todas las escuelas deberían estar al pendiente de la comunidad para ayudar a que los estudiantes sean buenos ciudadanos. Como lo citó el educador Joseph K. Hart en 1924,

El problema democrático en la educación no es principalmente un problema de capacitación de niños: Es el hacer una comunidad en la cual los niños puedan crecer siendo democráticos, inteligentes, disciplinados a la libertad, agradecidos con los bienes de la vida y deseosos de participar en las tareas apropiadas a su edad. Una escuela no puede dar este resultado: sólo una comunidad puede hacerlo (pág. 22).²

²Citado en "Community/school revitalization: Joining rural schools and towns together to empower young people and enhance their sense of belonging," de Edwin C. Nelson. *Small Town*, Septiembre–Octubre de 1995.

2. ¿Para qué molestarse?

Sólo los hechos: El conflicto en las metas para los estudiantes rurales

En un estudio del *High School and Beyond* en el que se analizaron datos, se encontró que “los jóvenes rurales tienen más probabilidad de dejar su pueblo que los jóvenes metropolitanos” (pág. 134).³ Un estudio en 1995 “encontró que el conflicto sobre si deberían quedarse o mudarse, era más alto entre adolescentes rurales comparado con los no rurales. De acuerdo a esta información, los jóvenes rurales sintieron ‘mayor vacío y coraje sobre el futuro’” (pág. 151).⁴

“El sentido común afirma que una mayor ventaja de las zonas rurales es el gran valor de las relaciones personales con la familia, la tierra, las tradiciones y valores comunitarios. Sin embargo, los factores asociados con dichos lazos comunitarios—liderazgo comunitario, administración, conexiones familiares, relaciones cívicas, responsabilidad social, servicio voluntario, amistades cercanas y otras contribuciones comunitarias—todas calificaron como las menos importantes en cuanto a factores que son considerados en la vida adulta. No sólo esto era verdad entre los ideales de la mayoría de los jóvenes adultos rurales a los cuales entrevistamos, sino también en las perspectivas de los padres de familia y maestros más maduros. Se pudiera pensar que la carrera personal y el éxito económico pasaría a segundo plano comparado con los beneficios comunes de la comunidad. El sentido cívico no es el centro de el ‘Sueño americano’....

“Las comunidades rurales preocupadas con el sustento y supervivencia a largo plazo, ven a la juventud como su futuro. Sin embargo, la importancia del liderazgo y activismo de la comunidad, la conexión interpersonal y el lugar de administración no son atributos que espera la juventud rural, o a los cuales aspiran. Aunque se le pone mucha énfasis en la importancia del carácter personal, no se está invirtiendo en la comunidad local” (págs. 139 a 140).⁵

³ Joyce Ley, Steven Nelson, y Svetlana Beltyukova, “Congruence of aspirations of rural youth with expectations held by parents and school staff.” Citing Pollard, O’Hare y Berg (1990). *Journal of Research in Rural Education*, Invierno 1996, pp. 133-141.

⁴ Craig B. Howley, Hobart L. Harmon, y Gregory D. Leopold. “Rural students or bright rednecks? Aspirations for a sense of place among rural youth in Appalachia.” *Journal of Research in Rural Education*, Invierno 1996, p. 151.

⁵ Joyce Ley et al., pp. 139-140.

Dado todo lo que tiene a su alcance, ¿para qué usar su valioso tiempo con otro proyecto? ¿Y por qué sus vecinos y colegas deberían de prestar atención cuando usted trata de involucrarlos? Para ayudarlo a que decida que tanto necesitan el cambio su escuela y su comunidad, lea los párrafos a continuación—o adelántese a las listas de control en las páginas 12 y 13.

La necesidad del desarrollo rural.

En muchas áreas rurales, las comunidades y las escuelas están siendo amenazadas. Para muchos campos y pueblos, los cambios en agricultura, negocios, tecnología y sociedad han diezmando la economía local y corroído la cohesividad social que una vez caracterizó la vida rural. El cultivo y la ganadería son dominadas por empresas de negocios de agricultura. Las fábricas y la industria siguen mudándose a otros países. Los residentes rurales deben considerar pueblos y ciudades más grandes para ganarse la vida, mudándose todos juntos o viajando a largas distancias para trabajar.

La mayoría de los nuevos residentes en el área también son residentes temporales, o jubilados. Las personas jubiladas, viviendo de salarios fijos, por lo regular tienden a ser ahorrativos en sus gastos y renuentes en apoyar a las iniciativas financieras o a incrementos en los impuestos. Y la gente que trabaja en la ciudad tiende a gastar su dinero en la misma. El auge de ventas por correo o por Internet tampoco ayuda. Poco a poco, las pequeñas tiendas del centro del pueblo cierran, sin poder competir con las grandes tiendas de descuento, centros comerciales y comercios en el Internet.

Otro problema que enfrentan muchas comunidades rurales es la degradación del medio ambiente local, debido a que las grandes compañías o grandes ciudades que ven al campo ya sea como una económica fuente de recursos de fácil obtención como el agua, minerales, espacio para crecer, o como un basurero. Como señala el experto rural Bruce A. Miller,

La zona rural de América se ha convertido en el tiradero para los productos de desecho de las áreas urbanas principales. Con el declive en las industrias mineras, la calidad de la atmósfera podrá llegar a ser uno de los últimos recursos comerciales disponibles en muchas comunidades rurales (pág. 100).⁶

⁶ Bruce A. Miller, "Rural distress and survival: The school and the importance of 'community.'" *Journal of Research in Rural Education*, Otoño 1993, pp. 84-103.

Las escuelas rurales sufren de la pérdida de dólares y de gente. Mientras los residentes que quedan van perdiendo sus vínculos con la comunidad local, el apoyo para la escuela—siendo alguna vez el centro de la vida diaria en muchas localidades—se corroe aún más. Muchos distritos rurales carecen de medios para mantener los edificios de la escuela, y tienen menos para ofrecer salarios competitivos para maestros o para apoyar las reformas educativas. De igual manera, las escuelas rurales deberán tratar los asuntos que enfrentan los sistemas educativos de toda la nación: cómo fortalecer el logro académico del estudiante, cómo trabajar de manera eficaz con distintas poblaciones estudiantiles, cómo inculcar a estudiantes que sus valores y responsabilidades como ciudadanos parecen ser cada vez más tenues.

Qué ofrecen las alianzas entre escuela y comunidad.

Los proyectos integrados de escuela y comunidad benefician a la comunidad de muchas maneras. Pueden estimular a la economía local, mediante las actividades empresariales, que genera ingresos y motiva a residentes a que vayan de compras en su localidad. Pueden ayudar a que la comunidad sea un lugar más atractivo para vivir, proporcionando servicios necesarios, mejorando el ambiente local y ofreciendo educación con calidad. Y ellos pueden fortalecer los lazos de la comunidad, motivando a los residentes a que tomen parte, y tengan orgullo de la cultura e historia local.

Las escuelas se benefician de manera equitativa. Las escuelas rurales logran recursos, directamente de las contribuciones de la comunidad como lo son el tiempo, experiencia o fondos, e indirectamente de una economía local fortalecida y del apoyo extenso para las iniciativas educacionales. Las escuelas desarrollan un programa académico que tiene como raíz los principios efectivos de la enseñanza y el aprendizaje; los estudiantes aprenden por medio de la experiencia y son capaces de ver la conexión entre sus temas académicos y el mundo que los rodea. Tal vez, más aún, las escuelas desarrollan maneras de enfrentar “el único problema más importante con el que la sociedad americana enfrenta al educar a los niños”:

Los jóvenes (se han) distanciado de la estructura de responsabilidades y recompensas de la sociedad adulta productiva. Como resultado, los niños y adolescentes enfrentan desafíos históricos sin precedente al encontrar el sentido de determinación en sus tareas escolares y la conexión con funciones adultas de autoridad y responsabilidad (págs. 129 a 130).⁷

La educación que relaciona a escuela y comunidad puede devolver a los estudiantes el sentido de la determinación, ayudándoles a que se conviertan en miembros efectivos de la comunidad, así como trabajadores productivos. Un elemento central de este planteamiento es la atención al lugar. Al observar la comunidad local—reconociendo “la fortaleza de lugares y culturas que normalmente han sido identificadas por sus supuestas debilidades”⁸—los estudiantes obtienen un mayor entendimiento de sus desempeños y responsabilidades en familia, comunidad y sociedad. Como señala Jack Shelton, fundador de la Cooperativa Escolar Pequeña PACERS:

En las escuelas no conectadas a los lugares, los niños no desempeñan un papel y son anónimos; los maestros son anónimos; los lugares son anónimos. Yo no creo que la moralidad sea una función de anonimato (pág. 28).⁹

⁷ T.B. Hofer y James S. Coleman, “Camblando familias y comunidades: Implicaciones para escuelas.” *89th Yearbook*, Part 2, pp. 118-134. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

⁸ Toni Hass y Robin Lambert, “Para establecer los enlaces del propósito común y placer mutuo.” *Phi Delta Kappan*, Octubre 1995, p. 142.

⁹ Una vida conectara a la comunidad: Una entrevista con Jack Shelton.” *The Active Learner*, Invierno 2000, pp. 24-29.

Lista de control de los asuntos de la comunidad

Para cada punto, utilice la escala siguiente para indicar lo significativo de un problema en su área; utilice las líneas en blanco para que escriba otros problemas, y las evalúe también.

1 = Nada 2 = Poco 3 = Más o menos significativo 4 = Muy significativo

1 2 3 4 Industrias mudándose, llevándose oportunidades de trabajo consigo.

1 2 3 4 Menos y menos oportunidades de trabajo que paguen un salario decente.

1 2 3 4 Más gente con dos trabajos para satisfacer sus necesidades.

1 2 3 4 Residentes que se ven obligados a mudarse para encontrar trabajo.

1 2 3 4 Más gente que tiene que viajar grandes distancias al trabajo.

1 2 3 4 Negocios locales batallando para encontrar clientes.

1 2 3 4 Negocios locales que se vieron obligados a cerrar.

1 2 3 4 Productos y servicios no disponibles en su localidad.

1 2 3 4 Problemas de congestiónamiento de tráfico y de seguridad.

1 2 3 4 Incremento de contaminación ambiental.

1 2 3 4 Disminución de abasto de agua o baja calidad de la misma.

1 2 3 4 La destrucción de campos.

1 2 3 4 Descarga de desechos peligrosos cerca del pueblo.

1 2 3 4 Lugares históricos de la comunidad que están desapareciendo.

1 2 3 4 Falta de interés en los eventos de la comunidad.

1 2 3 4 Poca gente interesada en sus vecinos.

1 2 3 4 Poca gente interesada en ser líderes de la comunidad.

1 2 3 4 La pérdida de la historia/cultura local.

1 2 3 4 _____

1 2 3 4 _____

1 2 3 4 _____

Ahora complete la lista de asuntos a tratar de la escuela (página siguiente).

Lista de control de asuntos de la escuela

Para cada punto, utilice la escala siguiente para indicar lo significativo de un problema en su área; utilice las líneas en blanco para que escriba otros problemas, y las evalúe también.

1 = Nada 2 = Poco 3 = Más o menos significativo 4 = Muy significativo

1 2 3 4 Las escuelas no cumplen con las exigencias del estado.

1 2 3 4 El logro académico no se está dando como debe ser.

1 2 3 4 Se amenazan a las escuelas en consolidarlas con otras.

1 2 3 4 Las escuelas se ven limitadas a los cursos que pueden ofrecer.

1 2 3 4 Los edificios de las escuelas requieren reparación.

1 2 3 4 Las escuelas no se mantienen con el avance de la nueva tecnología.

1 2 3 4 Dificultad con las finanzas de la escuela o con incrementos de impuestos.

1 2 3 4 Los salarios en la escuela con más bajos que el promedio del estado.

1 2 3 4 Dificultad en mantener buenos administradores.

1 2 3 4 Dificultad en mantener buenos maestros.

1 2 3 4 Maestros que pierden su motivación para la enseñanza.

1 2 3 4 Eventos de la comunidad que están siendo rechazados.

1 2 3 4 Padres de familia que no están involucrados en la educación de sus hijos.

1 2 3 4 Conflictos entre las funciones de la escuela y la comunidad.

1 2 3 4 Más cantidad de estudiantes problemáticos.

1 2 3 4 Estudiantes menos motivados para aprender.

1 2 3 4 Incremento en problemas de comportamiento de estudiantes.

1 2 3 4 _____

1 2 3 4 _____

1 2 3 4 _____

Si usted indicó cualquier cosa como “más o menos significativo” o “muy significativo,” tómese un momento para que compare esta lista con la de los asuntos a tratar de la comunidad. ¿Habría conexión entre los problemas de una lista con la otra? Las alianzas de la escuela y comunidad pueden ayudarle tratar problemas en las dos listas.

"Deja caer una piedra en el agua y ésta provoca pequeñas olas": El caso de Balmorhea

Balmorhea, Texas (población: 855 habitantes) es una comunidad rural en el lejano oeste de Texas. El pueblo más cercano es Pecos, el municipio del condado (población: 11,852), y está a treinta millas; para llegar a cualquier parte parecida a una ciudad, los residentes tienen que manejar a Odessa, casi cien millas de distancia. Las raíces de Balmorhea están muy arraigadas en la historia de Texas. Tribus indígenas irrigaban sus sembradíos con aguas de manantiales cercanos cuando los primeros exploradores españoles llegaron en 1583. Desde los últimos años del siglo antepasado, el pueblo, en el cual predomina más la población Hispana, ha sido testigo del auge y desplome. En décadas recientes, no obstante, Balmorhea ha tenido dificultades económicas, así como el resto del condado; al nivel del condado, el promedio del salario semanal es un poco más de \$300.

El sistema escolar ha sufrido también. El distrito es pobre, como lo son la mayoría de los estudiantes, donde casi el 70 por ciento participa en el programa de alimentos gratuitos o a precios reducidos. Una simple escuela sirve a todos los estudiantes, desde kinder hasta preparatoria. Recientemente en 1993, la puntuación en el examen de avance académico del estado de Texas (TAAS, por siglas en inglés) osciló alrededor del 20 por ciento. Pero ahora, dice Michael Barrandey, un asistente de director, la puntuación promedio del TAAS está en los 80 y sigue aumentando. ¿Por qué el cambio? En gran parte, reporta Barrandey, esto se debe al desarrollo de la alianza entre la escuela y la comunidad.

Todo comenzó en 1994, cuando Barrandey, por sugerencia del superintendente, asistió a un seminario de aprendizaje. Al asistir al seminario, esto lo llevó a la obtención de una subvención de 5000 dólares, los cuales fueron utilizados por el distrito para la compra de artículos para el

servicio EMS (servicios médicos de emergencia) local y para la siembra de árboles en un parque del centro que se encontraba deteriorado. Estas actividades modestas despiertan la posibilidad y responsabilidad que crece cada año más. Hoy en día la escuela, la ciudad y el gobierno del condado trabajan juntos en las iniciativas por mejorar la comunidad.

El pueblo también cuenta con una clínica de salud comunitaria de la escuela, la cual es dirigida con la ayuda de estudiantes; una estación del estado del tiempo manejada por la escuela y la cual proporciona información para campesinos del área y dueños de ranchos; y un programa de tecnología mediante el cual los estudiantes ayudan a los residentes y a los negocios de la comunidad, reparando sistemas de computadora y proporcionando orientación en el manejo del mismo. Existen planes para que los estudiantes preparen las conexiones de la fibra óptica en los edificios de la escuela. La escuela también está creando un centro para involucrar a los padres de familia, el cual ofrece un programa de GED (diploma de educación general) para adultos y entrenamiento en el uso de tecnología.

¿Y los beneficios de todos estos esfuerzos? Además de los incrementos drásticos en las puntuaciones del TAAS, Barrandey hace notar que la escuela ha presenciado el crecimiento en el porcentaje de estudiantes que van a la universidad, y en el número de adultos que logran obtener su GED. Y casi la mitad del personal escolar es producto de la misma escuela.

A pesar de tal éxito, Balmorhea ha enfrentado problemas para lograr el cambio. "Es difícil que la gente acepte un cambio," explica Barrandey. Un par de maestros decanos y decidieron jubilarse en lugar de adaptarse a las nuevas bases estratégicas de aprendizaje de la comunidad. Además, según dice

él, surgen problemas por el divisionismo común en los pequeños pueblos. "Existe todavía gente que dice, 'No me quiero comprometer porque no me gusta tal y tal cosa.' La diferencia es, que ahora se ven mal cuando no participan."

De acuerdo con Barrandey, comunidades que están luchando por ganarse la vida, no necesitan de milagros para salir adelante. "Hay que pensar de manera no tradicional," dice, y casi todos los pequeños pueblos necesitarán ayuda. En Balmorhea, el centro de servicios educativos

Region 18 Education Service Center proporcionó orientación al principio. La clínica de salud funciona con la cooperación de la universidad Texas Tech University. Pero normalmente la ayuda está a la disposición para aquellos que persisten, observa éste, y "a veces sólo se requiere de una llamada telefónica." Lo principal, dice Barrandey, es que los residentes, entre éstos personal de escuelas, deberán dar un paso y tomar responsabilidad para que pueda haber cambios. En Balmorhea, según él, "cuando la gente dice 'alguien necesita hacer algo,' alguien lo hace."

3. Lo necesario

Solo los hechos: Poblaciones rurales en decadencia

La población rural en los Estados Unidos ha decaído desde más de la mitad de la población a sólo una cuarta parte del total nacional. "En 1910 dos tercias de la gente de la América rural vivía en ranchos... Para el año 1990 solamente uno de cada dieciséis gentes rurales vivía en éstas" (págs. 64, 69).¹⁰

"Desde 1984, las escuelas públicas de los Estados Unidos han experimentado los efectos de la generación posguera (Baby Boom) y han estado aumentando constantemente las inscripciones en las escuelas.... Sin embargo, este crecimiento, catalogado por el (Departamento de Educación) de los Estados Unidos como una 'explosión demográfica,' ha pasado por alto de una manera considerable a las escuelas públicas rurales. Más bien, las escuelas rurales de todo el país han estado perdiendo estudiantes.... Cuándo los estudiantes se van de la escuela, también se va el dinero."¹¹

"Es casi probable que el porcentaje de gente que vive y trabaja fuera de las áreas metropolitanas continuará decayendo en décadas venideras. El porcentaje de gente que vive y trabaja en estas áreas se ha elevado implacablemente en los últimos cincuenta años" (pág 115).¹²

¹⁰ John Fraser Hart, "'Rural' y 'rancho' ya no significan lo mismo." En Emery N. Castle, Ed., *The changing American countryside: Rural people and places*. Lawrence, Kansas: The University Press of Kansas, 1995.

¹¹ "Declining enrollment: Silent killer of rural communities." *Rural Policy Matters*, Mayo 2000, pp. 1-2.

¹² Edwin S. Mills, "The location of economic activity in rural and nonmetropolitan United States." En Emery N. Castle, Ed., *The changing American countryside: Rural people and places*. Lawrence, Kansas: The University Press of Kansas, 1995.

A pesar de los desafíos que enfrentan muchas áreas rurales—escuelas que cierran, la desaparición de industrias y trabajos, la disminución de impuestos—algunas comunidades rurales y sus escuelas están buscando maneras de sobrevivir. Las estrategias que utilizan son tan variadas como los terrenos que los rodean. Muchos, sin embargo, involucran alguna forma de alianza entre la escuela y comunidad, con el objetivo de mejorar los resultados para ambos grupos.

Cambio de funciones para las escuelas.

Dichas actividades de asociaciones ofrecen buenos beneficios a estudiantes, al sistema escolar y a la comunidad de la misma manera. Pero requieren de cambios importantes de la manera que normalmente funcionan las escuelas, como advierte el experto rural Bruce Miller:

Se necesita tener en mente que los cambios que se buscan al crear un proyecto de desarrollo entre comunidad escuela donde los estudiantes se involucran a experimentar el aprendizaje basado en la comunidad, son esencialmente temas sobre la manera en que la escuela realiza la preparación de jóvenes rurales para el futuro (pág. 7).¹³

¿De qué tratan dichos cambios? Los más importantes son cambios en perspectiva, incluyendo:

- *Los cambios de las funciones de la escuela en la comunidad.* La inclinación en años recientes ha sido el distanciar las escuelas del medio ambiente que los rodea. Sin embargo, para apoyar la educación basada en la comunidad, es necesario corregir el desempeño de la escuela como una parte integral de toda la existencia comunitaria.
- *Cambio de ideas sobre las capacidades de los estudiantes.* Mucha gente ya está cansada de “los niños de hoy,” piensan en ellos como un grupo que está orientado al placer, perezoso, descuidado o irresponsable. La experiencia ha demostrado que los estudiantes pueden ayudarse a sí mismos al dirigir su propio aprendizaje; pueden ser miembros serviciales y atentos de un grupo colaborativo; y pueden llevar a cabo la responsabilidad de trabajar en la comunidad. De hecho, la mayoría de los estudiantes parecen estar deseosos por participar en este tipo de actividades una vez que encuentren la conexión con sus propias vidas.

¹³ Bruce A. Miller, *The role of rural schools in community development: Policy issues and implications*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory, 1995.

- *La ampliación de ideas sobre lo efectivo de la enseñanza y el aprendizaje.* Por tradición, la educación está limitada solamente al salón de clases y a libros de texto; una manera de medir el conocimiento de un estudiante es por medio de un examen. La instrucción basada en la comunidad es más confusa y complicada que este ejemplo tradicional. Pero también refleja las características de la enseñanza y el aprendizaje efectivo como: experimentales, instrucción basada en problemas que se relacionan con los intereses y experiencias de los estudiantes; oportunidades del aprendizaje académico para aplicarse en situaciones de la vida real; herramientas para que los estudiantes puedan seleccionar actividades de aprendizaje; énfasis en la reflexión mediante el diálogo, un diario, y semejantes; y el enfoque en los conceptos y destrezas más importantes en lugar de hechos aislados.

Estos cambios de disposición y confianza también afectarán los cambios de política, procedimientos y relaciones laborales. Por ejemplo: el hacer la escuela más importante para la vida comunitaria puede significar el cambio de procedimientos para permitir el acceso de la comunidad en general a la escuela, así como también el permitir a estudiantes que salgan a la comunidad. Adaptar al plan de estudios que permita el aprendizaje basado en la comunidad puede requerir de algunos cambios en programas de clases o en planes de enseñanza. (Más de estos en los capítulos "Componentes principales" y "Asuntos de preocupación y seguridad.")

¿Está su escuela lista para el cambio?

La experiencia de un número de escuelas de asociaciones entre escuela-comunidad de todo el país, demuestra que los sistemas escolares son por lo regular los que más se resisten a hacer cambios necesarios para que dichas asociaciones tengan éxito. Algunas veces el problema es el área, o el dinero; otras veces es cosa de riesgo. El personal escolar podría preocuparse al llevar a cabo nuevos esfuerzos y seguir cumpliendo con los mandatos estatales, o podrían tener dudas sobre si la nueva estrategia funcionará. En muchos casos es simplemente una renuencia para cambiar la manera en que están las cosas.

El punto aquí no es desanimarlo sobre los posibles cambios, sino advertirle que: *Nunca dé por hecho el apoyo del sistema escolar.* Esto es importante ya sea que usted sea un maestro(a) o el superintendente, el director(a) o un miembro de la mesa directiva de la escuela. La hoja de trabajo al final del capítulo es para ayudarle a pensar mediante los tipos de apoyos y oposiciones con las que se encontrará, y las maneras en que usted puede tratar las preocupaciones y temores de la gente.

Ocho características de comunidades rurales que han tenido éxito en proyectos de autodesarrollo

(Esta lista es un duplicado del boletín de la Conferencia de Planeación de Ohio, Octubre 1991; los artículos están basados en el estudio hecho por los doctores Cornelia y Jon L. Flora.)

1. En comunidades exitosas la controversia era considerada como normal. Se lo esperaban. No era tratada como algo malo, equivocado o anormal, ni tampoco la gente que la presentaba. Por el contrario, la controversia era contemplada como una necesidad de la participación de la gobernación.
2. Gente en pueblos exitosos tenían un punto de vista muy objetivo de las políticas. No estaban del lado de alguien que no fuera de su círculo de amistad, ni tampoco se oponían a alguien simplemente porque esa persona era educadora, una persona de negocio, o un agricultor.
3. El énfasis en las escuelas estaba en lo académico más que en los deportes.
4. Había una disposición por defender lo bueno del pueblo.
5. Pueblos exitosos tenían una disposición para aplicarse a sí mismos los impuestos. Llegaron más allá de los que querían.
6. Pueblos exitosos tenían la habilidad de extenderse; hicieron un lugar más grande para más gente, inclusive para los que eran nuevos en la comunidad.
7. Pueblos exitosos tenían la habilidad de trabajar en red de manera vertical (llegando a la jerarquía gubernamental y la expansión geográfica) así como horizontal (con otros pueblos y grupos como ellos.)
8. Pueblos exitosos eran flexibles. Compartieron el liderazgo comunitario, con mucha gente involucrada en el trabajo y en la misión de la comunidad.

¿Está su comunidad lista para el cambio?

Para trabajar en un proyecto de desarrollo en conjunto, la comunidad que rodea a la escuela deberá estar también lista para el cambio. Algunos estudios importantes de investigación han identificado características comunitarias que parecen tomar una parte importante en determinar si un área rural emprenderá y tendrá éxito en iniciativas locales. Las características claves incluyen:

- *arriesgarse*, el cual implica la seguridad de que es posible hacer que funcionen los cambios, y el deseo de arriesgar tiempo, esfuerzo y recursos,
- *inclusividad*, el cual se refiere al hábito de incluir a un diverso y amplio rango de miembros comunitarios (incluyendo nuevos habitantes, mujeres, miembros de grupos minoritarios étnicos, y miembros de diferentes facciones comunitarias) en decisiones, actividades y funciones de liderazgo,

- *aceptación de controversia*, o el deseo de discutir asuntos, trabajar para una solución deseada mutuamente, y
- la habilidad y el deseo de *enlazarse con foráneos* quienes pueden ayudar con actividades, consejos, conocimientos, o recursos.

También ayuda a tener ese sentido de urgencia de la necesidad de un cambio. En una gran mayoría de casos, los desarrollos de escuelas rurales y/o comunitarios han sido espontáneos, por un problema o crisis específico, la amenaza de la consolidación por ejemplo, o el cierre de una mina o una fábrica, ésto lo lleva a una baja económica en el área.

El ejemplo en la siguiente página es para ayudarle a que informalmente tome actitudes y condiciones que puedan apoyar o afectar una iniciativa de cambio en su comunidad local. Al igual que la hoja de trabajo de preparación del sistema escolar, este formulario no está hecho para ser una evaluación definitiva, sino para ayudarle a usted y a otros que trabajan con usted a organizar sus pensamientos y para hacer planes realistas de como proceder.

Veinte indicaciones para la supervivencia de la comunidad rural

(Esta lista es una reproducción del Heartland Center for Leadership Development, Lincoln, Nebraska. Fue reimpresa en *What's Noteworthy on Rural Schools and Community Development*, Mid-continent Regional Educational Laboratory, Aurora, Colorado, sin fecha.)

- | | |
|---|---|
| 1. Evidencia del orgullo de la comunidad | 11. Aceptación de mujeres en funciones de liderazgo |
| 2. Énfasis de la calidad en el negocio y la vida comunitaria | 12. Confianza y apoyo para la educación |
| 3. Deseo de invertir en el futuro | 13. Planteamiento de la solución de un problema para proporcionar el cuidado de la salud |
| 4. Plan de participación para la toma de decisiones de la comunidad | 14. Gran orientación a la multi-generación familiar |
| 5. Espíritu de cooperación comunitaria | 15. Gran presencia de instituciones tradicionales que son íntegros a la vida comunitaria. |
| 6. Evaluación realista de oportunidades en el futuro | 16. Infraestructura sana y que se mantiene estable |
| 7. Tener conciencia de posiciones competitivas | 17. Uso cuidadoso de recursos físicos |
| 8. Conocimiento del ambiente físico | 18. Uso sofisticado de recursos de información |
| 9. Programa de desarrollo activo económico | 19. Deseo de buscar ayuda foránea |
| 10. Transición deliberada del poder a una generación de líderes jóvenes | 20. Estar consciente de que a la larga, tendrá que hacerlo usted mismo. |

Empezar desde abajo.

Aunque los resultados de la evaluación informal de preparación son desmotivantes, no pierda la esperanza. Es casi posible encontrar un lugar donde empezar, por más pequeño que este sea. De hecho, la mayoría de las guías para las asociaciones comunitarias y otras iniciativas de cambios similares, recomiendan específicamente empezar a escala limitada. La clave es no permanecer en esta situación. Por el contrario, es empezar con una iniciativa que tenga buena probabilidad de éxito y apoyo, y luego seguir creciendo paulatinamente.

Evaluar informalmente el apoyo de la escuela para un proyecto de desarrollo entre la escuela y la comunidad

Utilice esta hoja de trabajo para evaluar el apoyo y la oposición de la escuela, y para inspirar maneras de tratar asuntos. Pídale a otros representantes de la comunidad y de la escuela que llenen esta hoja de trabajo, aparte de usted.

FUNCIÓN	RAZONES POR APOYARLO	PREOCUPACIONES/ OPOSICIÓN PROBABLE	MANERAS DE TRATAR EL ASUNTO
MAESTROS			
DIRECTOR(ES)			
SUPERINTENDENTE			
MIEMBROS DE LA MESA DIRECTIVA DE LA ESCUELA			
PADRES DE FAMILIA			
ESTUDIANTES			

Evaluar informalmente la preparación de su comunidad para una iniciativa de desarrollo entre escuela y comunidad

Para cada una de los siguientes puntos, escriba sus percepciones sobre las condiciones y actitudes de la comunidad que podrían afectar el proyecto de desarrollo entre una escuela y comunidad. Pídale a varios miembros de otras comunidades que hagan lo mismo, después comparen su información. No permita que temas negativos lo desanimen, al menos que sean demasiadas agobiantes—muy pocas comunidades tendrán la columna de “negativos” virtualmente vacía.

ELEMENTOS	POSITIVOS	NEGATIVOS
PREOCUPACIÓN DE LOS RESIDENTES EN CUANTO A LA SALUD DE LA COMUNIDAD		
APERTURA AL RIESGO Y A LA INCORPORACIÓN DE NUEVAS IDEAS EN LOS VALORES COMUNITARIOS		
FACCIONALISMO EN EL SISTEMA ESCOLAR Y EN LA COMUNIDAD		
DISPONIBILIDAD DE GENTE CLAVE QUE PUEDA TRABAJAR EN UNA NUEVA INICIATIVA		
DISPONIBILIDAD DE GENTE CLAVE QUE PUEDA AYUDAR A CREAR APOYO GENERAL		
HISTORIA DEL ÉXITO O FRACASO DE PROYECTOS SIMILARES		
CONEXIÓN ACTUAL O POSIBLE A RECURSOS EXTERNOS		

4. Un enfoque de equipo para realizar proyectos

¿Cómo se define comunidad?

Una comunidad es "un grupo en el cual la membresía es valorada como un fin en sí. Los miembros de la comunidad tienen un compromiso para la estabilidad, están de acuerdo en establecer normas sociales comunes y mantienen un sentido de identidad compartido. Además, la gente tiene un contacto personal amplia y perdurable con todos. Por último, la comunidad se preocupa por muchos aspectos de las vidas de los miembros, tolera facciones competitivas y tiene procedimientos para manejar conflictos" (pág. 10).¹⁴

"La comunidad puede ser considerada como un espacio social ocupado por miembros que perciben tradiciones comunes y maneras de hacer las cosas, así como problemas que afectan la vitalidad y la viabilidad de su comunidad. Las comunidades se vuelven eficaces cuando se organizan para tratar y resolver sus problemas que comúnmente tienen. Es esa cualidad a la que Peshkin (1982) se refiere como integridad comunitaria, un sentido de unidad y totalidad compartida por miembros" (pág. 31).¹⁵

"En el salón de clases, al integrar el plan de estudios y la comunidad se manejan detalles concretos. Y, como dicen, el meollo está en el detalle. Y aquí está el reto del meollo. Crea experiencias de aprendizaje que: dan lugar a un grupo de identidad y un sentir de "nosotros" entre maestros y estudiantes; ayude a los estudiantes a que formen parte de una comunidad más grande que la que tienen; utilice las comunidades como laboratorios de aprendizaje; y asegúrese que las destrezas, cualidades y hábitos que ofrecen el acceso a las oportunidades educativas y profesionales sean adquiridas. Probablemente el "detalle" más básico sea también el más obvio y menos notorio. Ese es el mejor concepto de la comunidad. Aún cuando los niños se vean y se vistan igual, carguen la misma lonchera y mochila, hablen el mismo dialecto, o vivan en casas o departamentos parecidos, las comunidades tienen sus propias culturas y niveles. Y reconozcamos las diferencias o no, estas comunidades (dentro de la comunidad más grande) tienen límites estrictos y un bien definido orden de jerarquía. Entonces, hay un gran significado de qué comunidad está incluida y para qué propósito" (pág. 43).¹⁶

¹⁴ M.W. Galbraith, Ed., *Education in the rural American community*. Malabar, Florida: Krieger Publishing, 1992. Citing Fellin, 1987.

¹⁵ Daryl Hobbs, "The rural context for education: Adjusting the images." In M. W. Galbraith, Ed., *Education in the rural American community*, pp. 21-41.

¹⁶ Bobby Ann Starnes, "From Ottello Avenue to Shakespeare and back again." *The Active Learner*, Vol. 5, No. 1, Invierno 2000, pp. 43-44.

*El material en este capítulo está reproducido en forma abreviada, con algunas adaptaciones de la sección de introducción de otra publicación, **La creación de Equipos de Acción Colaborativa: Trabajando juntos para el éxito estudiantil**. Para una encaminación a fondo de la implementación del planteamiento colaborativo descrito aquí, se les aconseja a los lectores que obtengan la publicación completa. Para información sobre como adquirirlo, comuníquese con Southwest Educational Development Laboratory, 211 East 7th Street, Austin, Texas 78701; teléfono 512/476-6861; www.sedl.org.*

Investigaciones hechas por Southwest Educational Development Laboratory (SEDL) respaldan la idea de que la colaboración, el control local y la autosuficiencia son claves para lograr resultados exitosos en escuelas y comunidades. La colaboración se presenta cuando la gente y las organizaciones se unen para lograr metas comunes. El resultado es que casi siempre logran más cuando trabajan juntos que por separado. (Vea lo siguiente como definición de *colaboración*.)

El control local y la autosuficiencia se presentan cuando la gente local determina cómo se realizarán las cosas en sus propias comunidades. Tan pronto empiece la gente a trabajar en grupo, se da cuenta de que muchas capacidades y recursos existen en su propio patio. También toman responsabilidad para que sucedan las cosas, en lugar de esperar a que alguien más proporcione las soluciones.

El proceso del Equipo de Acción Colaborativa.

Al reconocer los beneficios de tratar los asuntos por medio de la colaboración, SEDL ha desarrollado un proceso que pueden utilizar las escuelas y las comunidades que las rodean para crear alianzas a un nivel local. El proceso une a gente y los ayuda a aprender como trabajar colaborativamente. Guía el desarrollo de equipos conformados por miembros de familia, representantes de la comunidad, personal escolar y estudiantes. Estos miembros de equipo hacen planes y toman acciones juntos para tratar asuntos importantes que enfrentan su escuela y su comunidad.

Combinar el desarrollo del equipo y la planeación de acción para movilizar su equipo.

El proceso del Equipo de Acción Colaborativa de SEDL combina el desarrollo del equipo y la planeación de acción para facilitar que los

dos funcionen bien y para lograr sus metas. *La formación del equipo* está enfocada en cómo los miembros del mismo trabajan juntos respetando las capacidades de cada individuo. El respeto y la confianza mutua crece con el desarrollo de las relaciones y las experiencias que se comparten. Los miembros crean relaciones de equipo al:

- Conocerse entre ellos mismos,
- Hablar constructivamente con distintos puntos de vista, y
- Llevar a cabo proyectos juntos.

La planeación de acciones ayuda a su equipo a desarrollar y lograr su visión, misión, y metas. Usted da prioridad, prepara estrategias, asigna tareas y evalúa el progreso. La planeación de acciones también le ayuda avanzar al equipo.

¿Qué queremos decir con colaboración?

La palabra colaboración es usada frecuentemente con palabras similares como trabajar en red, cooperación y coordinación. Sin embargo, su significado es diferente a esas otras palabras. La diferencia cae en la medida en que la gente comparte medios y usa el poder y la autoridad para lograr metas que no pueden lograr por sí solos.¹⁷

La colaboración describe un convenio más formal y progresivo que el trabajar en red, cooperación y coordinación. Trae organizaciones o individuos por separado a una relación nueva con un compromiso en unión para un propósito común. Hay más riesgo porque la reputación de los miembros del equipo está en juego. Aquí está una definición común de colaboración:

La colaboración es una relación mutuamente beneficiosa y bien definida conformada por

dos o más organizaciones para lograr metas comunes. La relación incluye un compromiso para definir las relaciones y metas mutuas, autoridad, y responsabilidad mutua para el éxito y contribución de recursos y recompensas.¹⁸

Aquellos que están en relaciones colaborativas se consideran entre ellos mismos como socios. Cada socio mejora la capacidad de los demás en cuanto a la definición de la excelencia, fijar metas mutuas y utilizar su propio poder personal e institucional para lograrlos.¹⁹ La colaboración también incluye un estilo de trabajo y un sentido de comunidad en el cual los miembros deciden deliberadamente hacer cosas de manera íntegra. Se ven a ellos mismos como contribuyentes complementarios y sustentadores para toda la comunidad.

¹⁷S.L. Kagan, *United we stand: Collaboration for child care and early education*. New York: Teachers College Press, 1991.

¹⁸P.W. Mattesich and B.R. Monsey, *Collaboration: What makes it work*. St. Paul, Minnesota: Amherst H. Wilder Foundation, 1992.

¹⁹A.T. Himmelman, *Communities working collaboratively for a change*. Minneapolis, Minnesota: Himmelman Consulting Group, 1992.

Conceptos principales que guían el proceso.

El proceso de Equipo de Acción Colaborativa de SEDL proporciona al ambiente escolar las características de una colaboración verdadera mediante el desarrollo de una alianza entre una escuela y su comunidad. Después, ayuda a su equipo a desarrollar y seguir un plan de acción y a utilizar recursos locales para resolver problemas. Durante este proceso, usted desarrolla un sentido de impulso que ayuda a su equipo a seguir adelante.

Cuatro conceptos principales forman la base del proceso del Equipo de Acción Colaborativa:

- *Membresía representativa* – Cada equipo contiene una muestra representativa de la escuela y la comunidad que es representada en reuniones en forma uniforme y está involucrada de forma activa en la toma de decisiones. Esta incluye miembros de familia, representantes de la comunidad, personal escolar y estudiantes. La membresía representativa aumenta la colaboración ayudando al equipo al desarrollar una respuesta más comprensiva a las necesidades de la escuela y de la comunidad. Este concepto fortalece el control local y la confianza en sí mismo.
- *Liderazgo compartido* – Cada equipo distribuye entre todos los miembros de igual manera las funciones y responsabilidades de liderazgo. Los miembros de equipo se consideran como un grupo de líderes que trabajan para beneficiar a estudiantes y a sus familias. Todos los miembros de equipo son incluidos de igual manera para representar al equipo, en la toma de decisiones, llevar a cabo responsabilidades y compartiendo el éxito. El liderazgo compartido desarrolla una colaboración verdadera porque aumenta el compromiso y el deseo para trabajar como equipo. También mantiene una energía individual, minimiza el agotamiento y extiende la agrupación de líderes de la comunidad.
- *Toma de decisiones en consenso* – Cada equipo toma las decisiones que mejor refleje los puntos de vista de todos los que están implicados y que todos los miembros estén de acuerdo en apoyar. Esto requiere que los miembros de equipo desarrollen la destreza de discutir asuntos, se escuchen los unos a los otros, traten sus diferencias, trabajen para resolverlos y logren decisiones basadas en un acuerdo general. La toma de decisiones en consenso podría llevar más tiempo y esfuerzo que otras formas de toma de decisiones en grupo, como el voto. Sin embargo, a la larga minimiza el conflicto y maximiza el compromiso y el deseo de tomar acción juntos.

- *Enfoque de acciones* – El propósito fundamental de un Equipo de Acción Colaborativa es tomar acción para mejorar la escuela y la comunidad, a un corto y largo plazo. El describir una visión y una misión de un equipo, el fijar metas y formar estrategias son actividades que prepara a un equipo para tomar acción. Cuando los miembros empiecen a tomar funciones y responsabilidades y empiecen a darle seguimiento a decisiones mutuas, generarán un impulso para tomar acción, el cual los encamina al éxito.

Etapas en el proceso colaborativo.

El proceso del Equipo de Acción Colaborativa tiene cinco etapas. Para ayudar a grupos en cada etapa, SEDL ha desarrollado una serie de pasos con sus actividades correspondientes. Algunas actividades se enfocan más en el desarrollo de equipo. Otras se enfocan más en planeación de acciones. Sin embargo, los equipos exitosos se comprometen en los dos tipos de actividades mediante todo el proceso.

¿Qué tiene que ver la colaboración con la jardinería?

La metáfora de la jardinería que usted verá por medio de estas descripciones son para ayudarle a entender como las etapas del proceso colaborativo se adaptan para apoyar sus iniciativas. La metáfora de la jardinería es adaptarse para guiar a la colaboración, ya que las colaboraciones “crecen” gradualmente, como la jardinería. Los jardineros deberán de ser pacientes, ya que las semillas retoñan despacio y maduran durante una temporada, y algunas veces (como con las fresas por ejemplo) durante varios años.

Los jardineros primeramente deberán preparar el “cimiento” trabajar la tierra y planear la jardinería.

Mediante todo el proceso, deberán decidir qué se necesita hacer primero y quien lo hará, para ayudar a que las plantas prosperen.

Los jardineros deberán monitorear constantemente y darle cuidados para proveer las necesidades de las diferentes plantas. Deberán también lidiar con los problemas, como hierbas e insectos, que pudieran debilitar a las plantas. Los jardineros saben que los jardines más saludables y vibrantes son aquellos que incluyen una variedad de plantas y flores.

Finalmente, los jardineros disfrutan observar cambios visibles cuando florecen sus jardines y cuando cosechan los frutos de su labor.

Etapas 1: El inicio. Cuando empiecen a sembrar los jardineros, deberán hacer un trabajo preliminar para preparar la tierra. Deberán hechar tierra suelta y agregar fertilizante o estiércol para asegurar que las plantas tengan los nutrientes fructíferos que necesitan para crecer. Deberán también asegurarse de que la tierra sea regada, para que la plantas reciban la cantidad adecuada de agua para crecer. Tomarse tiempo para preparar la tierra ayuda para asegurar que las condiciones sean las adecuadas para que las plantas prosperen.

Un Equipo de Acción Colaborativa también deberá tomarse tiempo de realizar su “cimientto” para que el equipo empiece con el pie derecho. Un paso preliminar es evaluar el ambiente de la escuela y la comunidad para asegurar que las condiciones sean las correctas para comenzar con un equipo. Otro es asegurarse que todos los elementos estén presentes para mantener y apoyar una colaboración saludable.

Esta etapa incluye el aprendizaje sobre el proceso del Equipo de Acción Colaborativa, organizando su equipo y desarrollando un equipo de trabajo. Algunas veces la gente en su equipo se conocerá por primera vez. Otras veces, ya habrán estado trabajando juntos y querrán aprender el proceso antes de tomar cualquier acción. Las actividades de la etapa 1 incluyen lo siguiente:

- Introducción del proceso,
- Recopilación de información de la escuela-comunidad, y
- Planeación de los primeros pasos.

Esta etapa proporciona el cimiento para el éxito. Asegúrese de completar esta etapa antes de que avance a cualquier otra.

Etapas 2: Movilización del equipo. Una vez que los jardineros hayan preparado la tierra, ya están listos para hacer algunas decisiones sobre su jardín. Deberán pensar en qué tipo de semillas van a plantar para crecer un jardín variado. Los tipos de semillas que escojan depende de muchos factores, incluyendo la cantidad de luz y agua disponible en el jardín. Los jardineros también deberán planear cómo se cuidará el jardín—cada cuándo regar, fertilizar y podar. Finalmente, cada quien deberá de saber sus funciones para que el jardín sea todo un éxito.

Su Equipo de Acción Colaborativa también deberá decidir cómo operar—incluyendo la comunicación y la toma de decisiones que habrá en su equipo. El equipo deberá empezar a pensar en incluir gente individual para asegurar que sea variado. Las actividades de la etapa 2 incluyen lo siguiente:

- Establecer una membresía representativa,
- Establecer las bases de comunicación,
- Crear un entendimiento común,
- Apoyar las tomas de decisiones en consenso, e
- Identificar las oportunidades de liderazgo compartido.

Etapas 3: Fijar un rumbo. Al final de esta etapa, los jardineros están listos para sembrar sus semillas en el jardín. Han fijado una "visión" de los resultados que quieren, y han planeado debidamente. Ellos entienden que estableciendo un jardín es un proceso lento y que una planeación hecha con cuidado puede producir buenos resultados. Mediante ir sembrando sus semillas, comienzan a tener una idea del panorama general de sus esfuerzos.

Un Equipo de Acción Colaborativa también deberá tener una visión de lo que quieren producir. Esta visión los guiará mediante ir tomando acción. Cuando vaya su sueño desarrollando su misión y metas, los miembros del equipo empiezan a tener una imagen más clara de los resultados importantes que están cultivando.

Esta etapa incluye la creación de la identidad y propósito de un equipo, y el acuerdo en las metas. Las actividades incluyen lo siguiente:

- Coincidir en una visión,
- Identificar y dar prioridad a asuntos,
- Elaborar una declaración de misión,
- Fijar metas en equipo, y
- Comunicar el mensaje.

Etapas 4: Tomar medidas. Una vez que las semillas estén sembradas, empieza el trabajo de dar mantenimiento al jardín. Los jardineros deberán prestar cuidadosa atención para asegurar que las plantas crezcan de manera saludables y resistentes. Los jardineros deberán lidiar con hierbas e insectos que amenazan la salud de las plantas. También deberán prestar mucha atención a las condiciones del crecimiento y ajustar apropiadamente la cantidad de agua y fertilizante. Los jardineros normalmente se dan cuenta que algunas plantas crecen fácilmente, con muy poco cuidado, mientras otras requieren de constante atención. Este monitoreo y mantenimiento valdrá la pena, cuando los jardineros empiecen a ver los resultados de sus esfuerzos.

Mientras el Equipo de Acción Colaborativa implemente su propio plan de acción, el equipo necesitará monitoreo y mantenimiento. Los miembros del equipo se darán cuenta de que algunos proyectos serán fáciles, mientras otros requieran de un trabajo duro y de constante atención. El equipo también encontrará barreras que deberán arreglar para que continúe prosperando. Sin embargo, al mismo tiempo, los miembros del equipo comenzarán a ver resultados positivos mediante ir progresando y el cambio empieza a florecer.

Esta etapa deberá ser más específica sobre el cómo logrará metas, cómo compartirá responsabilidades y cómo monitoreará su progreso. Las actividades incluyen:

- Elaborar estrategias,
- Determinar tareas necesarias,
- Establecer métodos de evaluación,
- Monitorear el progreso, y
- Aumentar las oportunidades por medio de contactos.

Etapa 5: Revisión y cambios. Como resultado de su trabajo, los jardineros han creado un jardín saludable, diverso y productivo. Ahora pueden disfrutar de la cosecha. Al mismo tiempo, reflexionarán en la temporada de crecimiento y se preguntarán, “¿Cuáles plantas crecieron bien?” y “¿Cuáles fallaron en prosperar, a pesar de nuestros esfuerzos?” Esta reflexión ayuda a los jardineros a que aprendan de sus experiencias y a que planeen para la siguiente temporada, para que su jardín crezca más vibrante y productivo cada año.

Su Equipo de Acción Colaborativa también tendrá éxitos que celebrar. Los miembros del equipo deberán de ser premiados por sus contribuciones. El equipo necesita tiempo para reflexionar sobre los retos que ha enfrentado y considerar qué cambios hacer en el futuro. Esto ayuda al equipo a hacerse fuerte y más efectivo con el tiempo.

Por lo tanto, la etapa 5 incluye el celebrar logros, revisando lo que sí y no ha funcionado y haciendo cambios para los siguientes pasos. Las actividades incluyen:

- Evaluar la eficacia del equipo,
- Celebrar sus éxitos, y
- Aumentar la eficacia y el impacto.

Un resumen del proceso del Equipo de Acción Colaborativa de SEDL

Qué es: Un grupo de conceptos, actividades y recursos que pueden utilizar para desarrollar una asociación entre el hogar, la escuela, los estudiantes y la comunidad a un nivel local. Los equipos de asociaciones identifican los asuntos más apremiantes y toman acción para tratarlos. Conceptos principales: (1) membresía representativa, (2) liderazgo compartido, (3) toma de decisiones en consenso, y (4) enfoque de acción.

Etapas y actividades en proceso:

Etapas 1: El inicio

Introducción del proceso.
Recopilación de información de escuela-comunidad.
Planeación de los primeros pasos.

Elaborar una declaración de misión.
Fijar metas en equipo.
Comunicar el mensaje.

Etapas 2: Movilización del equipo

Establecer la membresía representativa.
Determinar las bases para la comunicación.
Crear un entendimiento común.
Apoyar la toma de decisiones en consenso.
Identificar las oportunidades del liderazgo compartido.

Etapas 4: Tomar medidas

Elaborar estrategias.
Determinar tareas necesarias.
Establecer un método de evaluación.
Monitorear el progreso.
Aumentar las oportunidades por medio de contactos.

Etapas 3: Fijar un rumbo

Coincidir en una visión.
Identificar y dar prioridad a asuntos.

Etapas 5: Revisión y cambios

Evaluar la eficacia del equipo.
Celebrar los éxitos.
Aumentar la eficacia y el impacto.

Como puede apoyar el Equipo de Acción Colaborativa de SEDL al esfuerzo del desarrollo de su escuela-comunidad.

Es un compromiso grande y riesgoso el intentar hacer un cambio importante en una comunidad. Así mismo, es difícil hacer que un grupo trabaje unido, especialmente cuando el grupo está conformado de gente ocupada con diferentes intereses y perspectivas. Por medio del uso del proceso del Equipo de Acción Colaborativa—esto es, manteniéndose en sus principios básicos y avanzando intencionalmente en sus cinco etapas con la ayuda de las actividades estructuradas y desarrolladas por el personal de SEDL—los grupos pueden aumentar sus oportunidades de tener éxito. El proceso ayuda a asegurar que:

- Evite muchas de las dificultades que han acontecido en otros cambios.

- Empiece con una base extensa de compromisos para que sus metas y estrategias puedan ser apoyadas por la comunidad.
- Desarrolle destrezas en su grupo de trabajo, para que la gente pueda ser más eficaz tanto en la colaboración como en la acción.
- Trabaje constante, pero gradualmente hacia sus metas deseadas.

El proceso del Equipo de Acción Colaborativa de SEDL es general, o sea que su fin no está en una meta específica o una estrategia de acción. Por el contrario, asume que cada grupo puede determinar sus propias metas y métodos para lograrlos. Al planear el desarrollo de su escuela-comunidad, usted puede utilizar el proceso del Equipo de Acción Colaborativa para ayudarse a organizar y movilizar un grupo; el grupo puede entonces decidir que es lo más importante para su comunidad y que acción proyectará para emprender. El proyecto específico podría ser uno de esos descritos en las próximas secciones de este manual (ver los capítulos "Componentes principales"), o podrá ser totalmente de sus propias ideas.

Usted pensará, como muchos otros: *Todo este proceso puede que esté bien para algunos, pero es muy lento. Necesitamos seguir adelante y terminar el trabajo.* Y claro todo lo que se necesita hacer, se necesitaba estar hecho ayer. Pero donde fallan las iniciativas del cambio es en la subestimación de la importancia de—y el esfuerzo requerido en—desarrollar un grupo que pueda tanto trabajar juntos como terminar el trabajo en la comunidad. Mientras decida como proceder, mantenga en mente las palabras de Don Anderson, quien fundó la National Alliance for Southern Poor, uno de las organizaciones más eficaces en los Estados Unidos para ayudar a las comunidades pobres a fortalecer sus medios:

La organización es la clave para el poder y la economía... No puede darse la autosuficiencia al menos que haya algunas maneras de toma de decisiones colectivas. Allí es cuando yo creo la mayoría... de los esfuerzos fallan. Empiezan con un programa y no una estructura u organización.²⁰

²⁰ Citado in K. Prager, "Community partnerships bring community revitalization." *Issues in restructuring schools*, Otoño 1993.

5. Los componentes principales en la integración del mejoramiento de la escuela el desarrollo de la comunidad: La escuela como centro comunitario

Soio los hechos: Programas después de horas de clases

"De acuerdo a estudios recientes, casi el 80 por ciento de los padres de familia quieren que sus hijos participen en programas después de horas de clases. Pero sólo el 30 por ciento de las escuelas primarias e intermedias ofrecen estos programas."²¹

"El crimen juvenil se triplica desde las 3 p.m. De hecho durante el período de 2 p.m. a 8 p.m.—'La Hora del Crimen'—se llevan acabo más del 50 por ciento de los delitos juveniles."²²

"El horario actual de las escuelas—seis horas por día, nueve meses por año—fue inventado cuando los Estados Unidos era una nación agraria y cuando se necesitaban los niños en las tierras."²³

"Las escuelas en Murfreesboro, Tennessee, abren actualmente de 6 a.m. a 6 p.m., y hay planes para abrir una escuela primaria y secundaria abierta todo el año. Este horario se creó porque habían padres de familias y educadores preocupados sobre la cantidad de niños de la comunidad con latch-key. Cualquier día, más de la mitad de los estudiantes de las escuelas primarias de la [comunidad] pueden encontrarse en el programa después de horas de clases."²⁴

"Los investigadores han identificado tres grandes funciones de programas después de horas de clases y son: proporcionar una supervisión, ofrecer experiencias de reforzamiento e interacción social positiva y mejorar el logro académico."²⁵

²¹ "Fact Sheet" in *Making after-school count!* Paquete de Instrucciones para una teleconferencia con el Vice President Al Gore. Departamento de Educación de los Estados Unidos y Charles Stewart Mott Foundation, n.d., n.p.

²² Jonathan Alter, "It's 4:00p.m. Do you know where your children are?" *Newsweek*, Abril 27, 1998, pp. 28-33.

²³ *Ibid.*

²⁴ Departamento de Educación de los Estados Unidos, *Strong families, strong schools: Building community partnerships for learning*. Washington, D.C.: Autor, Septiembre 1994.

²⁵ Departamento de Educación y Justicia de los Estados Unidos, *Safe and smart II: Making after-school hours work for kids*. Washington D.C.: Autor, Marzo 2000.

Antes de que nuestro sistema educacional comenzara a moldearse a principios de la era industrial, las escuelas servían como uno de los centros más importantes en la comunidad local. Las actividades sociales a menudo se daban en los eventos escolares; los grupos cívicos se reunían después de horas de clases en las escuelas; los estudiantes y los maestros se ofrecían para ayudar en tiempos de crisis. Ahora, dicen los expertos, que es tiempo de que las escuelas recuperen sus funciones como centros vitales de la comunidad. De ser así, especialmente en áreas rurales con problemas económicos, puede ser esencial tanto para el éxito escolar como para la supervivencia de la comunidad.

Entre las diferentes maneras que pueden trabajar unidas la escuela y la comunidad para lograr metas mutuas, *la escuela como centro comunitario* incluye actividades que conduce la comunidad hacia la escuela. La función de la escuela se extiende para incluir:

- nuevos públicos (padres de familia, otros adultos, grupos comunitarios),
- nuevos horarios (después de clases o programas de verano, extender horas de clases para uso de las instalaciones de la escuela), y/o
- nuevas funciones (ofreciendo educación para padres de familia o para otros adultos, permitiendo el uso las instalaciones de la escuela o medios a los miembros de la comunidad, proporcionando a estudiantes o a sus familias servicios sociales o de salud).

Como se menciona arriba, hay muchas posibilidades para que algunas actividades puedan acercar la comunidad nuevamente a la escuela. Estos podrían ser tan modestos como abrir las puertas de la escuela una hora antes cada mañana, para que los estudiantes puedan llegar temprano para usar las computadoras de la escuela. O podrían ser tan complejas como trabajar con otras agencias y padres de familias para establecer un centro basado en la escuela que proporcione servicios de salud, social y vocacional para los estudiantes y sus familias.

La hoja de trabajo al final del capítulo puede ayudarle a usted y a sus colegas a idear maneras sencillas de extender el acceso a los recursos de la escuela o a empezar una educación específica para adultos o clases para estudiantes. Para planear un programa de comprensión o un programa de servicios integrados para estudiantes después de horas de clases, necesitará realizar un examen de necesidades y un inventario de medios de la comunidad. Por su complejidad, estos dos tipos de actividades serán detallados en los siguientes párrafos.

Programas después de clases y de verano.

Los programas educacionales y de reforzamiento acuden a muchas escuelas, porque tanto sus demandas como sus beneficios son altos (ver “Sólo los hechos” al comienzo de este capítulo). Otra razón por la cual acuden a éstas, es porque dichos programas se mantienen bien en el desempeño de la educación tradicional para escuelas. Sin embargo, si es posible que empiece su programa de reforzamiento de manera que participe al máximo la comunidad.

Componentes de programas ejemplares después de clases

Reimpreso de *Safe and Smart II: Making After-School Hours Work for Kids*, Departamento de Educación y Justicia de los Estados Unidos, Marzo 2000. La publicación está disponible en la World Wide Web, en <http://www.ed.gov> o <http://www.ncjrs.org/ojjhome.htm>. O llame al Departamento de Educación de los Estados Unidos, Asociación para el Compromiso familiar en la Educación, 600 Independence Avenue SW, Washington, DC 20202-8173, 1-800-USA-LEARN.

- Fijando meta, una administración potente y un soporte. Los programas necesitan fijar y comunicar las metas desde el principio, desarrollar una estructura organizacional sólida, dirigir efectivamente y planear para un soporte a largo plazo.
- Personal de calidad para después de clases. Todos los programas necesitan personal que estén capacitados y sean entregados, que tengan la experiencia apropiada y expectativas realistas y que puedan interactuar de manera productiva con personal de una escuela regular.
- Atención a los asuntos de seguridad, salud y nutrición. Los programas deberán de ser seguros, cerca de casa y accesibles para los niños y jóvenes que quieran participar. Los buenos programas después de clases proporcionan un refrigerio nutritivo y otras comidas cuando se necesite.
- Las asociaciones eficaces con organizaciones basados en la comunidad, agencias de justicia juvenil, ejecución de ley y grupos de jóvenes. Los programas eficaces en todos los diferentes medios de la comunidad, incluyendo en la participación de niños y jóvenes en la planeación de un programa.
- Un fuerte compromiso de familias. Cuando son integradas las ideas de los padres de familia y sus hijos en los programas, las actividades tienden a ser más divertidas y culturalmente pertinentes, y tienden también a atraer mejor a los niños y jóvenes.
- Reforzar las oportunidades de aprendizaje. Pueden ofrecer una amplia variedad de actividades de reforzamiento y atractivas. Las oportunidades que no se encontraron durante los días regulares de escuela—como arte, música y drama, pueden ser suplementos del programa diario de la escuela regular.
- Enlace entre la escuela diaria y del personal del programa después de clases. Estos incluyen reuniones regularmente para planeación y discusión.
- Evaluación del progreso y la eficacia del programa. Un sistema responsable y de continuo perfeccionamiento de un programa de apoyos de evaluación.

Las actividades en programas de reforzamiento pueden incluir:

- enseñanza e instrucción suplementaria en temas básicos,
- actividades de prevención de drogas y violencia, y asesoramiento,
- actividades de liderazgo juvenil, como la exploración, o clubes académicos.

- actividades de servicios de voluntarios y de comunidad
- conocimiento y preparación para la universidad,
- ayudar en tareas,
- plan de estudios y actividades basados en arte,
- instrucción de tecnología,
- instrucción de lenguaje,
- exploración de carrera,
- preparación y entrenamiento para empleo,
- asesores,
- programas de atletismo, y/o
- recreación supervisada.²⁶

Algunas de estas actividades, por su naturaleza, incluyen asociaciones con representantes comunitarios. Otros pueden ser adaptados para ser basados en la comunidad o para incluir voluntarios locales:

Las comunidades pueden proporcionar una amplia línea de recursos para desarrollar programas de alta calidad, como fondos, instalaciones, materiales, práctica, experiencia en observación de trabajos, asesores, tutores, y servicio comunitario y experiencia de aprendizaje. Los cuerpos consultivos ayudan a mantener enlaces resistentes entre la comunidad, familias, organizaciones basadas en comunidad, organizaciones religiosas, patrones y el sistema escolar... Estos cuerpos pueden ayudar a la comunidad a dirigir un inventario de medios de programas existentes de después de clases, como oportunidades para Clubes de Hombres y Mujeres o iglesias locales e identificar las necesidades de los estudiantes en un vecindario (pág. 42).²⁷

Una de las peores dificultades de los programas que hay después de clases y de verano es la tendencia a "cuidar" solamente a niños. Como lo deduce el manual del Departamento de Educación y Justicia de los Estados Unidos, *Safe and Smart II: Making the After-School Hours Work for Kids*, "Muchos programas permiten a los niños a que se pasen demasiado tiempo en actividades pasivas como viendo la televisión o videos" (pág. 35). Las razones por las cuales hay programas de baja calidad normalmente son por

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

la falta de acceso a instalaciones apropiadas, personal mal pagado y mal entrenado, y muy alto porcentaje de estudiantes participios en el personal de trabajo. Las características de programas de alta calidad están enlistados en la página 36.

Servicios integrados para estudiantes y/o para sus familias.

Algunas veces cuando se refiere a “servicios comprensivos” o “servicios vinculados a la escuela,” incluye “el integrar servicios existentes de salud y humano en la escuela para que haiga un planetamiento más enfocado y efectivo para ayudar a los niños” (p.13).²⁸ El enfoque en servicios integrados ha nacido de dos interpretaciones:

- La capacidad de estudiantes para aprender es influenciado por salud, familia y asuntos sociales.
- Las escuelas son las instituciones públicas más constantes y por lo regular las más accesibles en las vidas de los estudiantes y de sus familias.

Hay una recompensa educacional cuando las escuelas invierten medios para ayudar a asegurar que los estudiantes vengan a la escuela saludablemente y que sus vidas fuera de la escuela sean económicamente estables, seguras física y mentalmente y de apoyo en el aprendizaje del estudiante. Si se les da a los estudiantes y a sus familias de manera fácil la asistencia que necesitan, cuándo la necesitan, las escuelas pueden contribuir en el éxito académico. Y, dado que las escuelas son una presencia diaria de la vida de casi todas las familias, tiene sentido establecer servicios—o por lo menos el primer contacto para servicios—en la escuela.

Los programas de servicios viculados a la escuela varian tanto en lo que ofrecen como en la manera en que son manejados. Por ejemplo, unos se enfocan exclusivamente en servicios de salud; otros asisten solamente a estudiantes y no a sus familias; otros tratan solo necesidades a corto plazo, por lo regular en situaciones críticas, mientras otros intentan estrategias de más largo plazo con la intención de reconstruir “la fábrica social de familias y comunidades” (p. 3).²⁹ Algunos establecen un mecanismo coordinado con otras agencias, mientras otros asignan a cada familia un administrador de casos que pueda ayudar a negociar con las burocracias con las que tienen que lidiar muchas familias. La mayoría de los programas, sin embargo, comparten ciertas metas y características básicas:

²⁸ TTARA Research Foundation, *School linked services*. Austin, Texas: Autor, Febrero 1995.

²⁹ C. Stone and C. Wehlage, *Community collaboration and the restructuring of schools*. Madison, Wisconsin: Center on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin, Madison, Mayo 1992.

[Ellos] intentan proporcionar servicios preventivos y de apoyo en lugares convenientes y cómodos. Se tiene cuidado para suplir una falta y para prevenir la duplicación en los servicios de entrega. La flexibilidad... y un énfasis son clave al fomentar nuevas ideas de familias, personal de escuela, agencias comunitarias y de otros participantes (pág. 1).³⁰

Los tipos de servicios proporcionados podrían incluir:

- exámenes de salud,
- educación preventiva de salud,
- servicios de salud prenatales y neonatales,
- servicios básicos vía on-site clinics,
- asistencia en hacer y mantener citas médicas y dentales,

La escuela como centro comunitario: Algunas posibles actividades

- | | | | |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • programas para estudiantes después de clases o de verano <ul style="list-style-type: none"> - reforzamiento académico - destrezas tecnológicas - artes y manualidades - atletismo - grupos juveniles | <ul style="list-style-type: none"> - tutores - asesores - liderazgo - recreación - refrigerios/comidas | <ul style="list-style-type: none"> • servicios integrados para familias y/o niños <ul style="list-style-type: none"> - servicios de salud basados en la escuela - administración de casos - coordinación con otros proveedores de servicios sociales - información y referencia | <ul style="list-style-type: none"> - transportación - asesoría familiar - abogacía - asesoría vocacional - ayuda en la búsqueda de trabajos |
| <ul style="list-style-type: none"> • extender el horario para que estudiantes puedan entrar a las instalaciones de la escuela <ul style="list-style-type: none"> - biblioteca - tecnología | <ul style="list-style-type: none"> - salón de estudio - instalaciones recreativas | <ul style="list-style-type: none"> • programas de educación para adultos <ul style="list-style-type: none"> - GED (Diploma de Educación General) | <ul style="list-style-type: none"> - destrezas tecnológicas - destrezas de negocio - artísticas |
| <ul style="list-style-type: none"> • servicios para maestros/personal escolar <ul style="list-style-type: none"> - desarrollo profesional vía la educación a distancia - ampliar el acceso a los medios tecnológicos | | <ul style="list-style-type: none"> • acceso de la comunidad a las instalaciones de la escuela después de horas de clases (pago de cuota o gratis) <ul style="list-style-type: none"> - uso de los medios tecnológicos - uso de las instalaciones recreacionales - uso de los servicios de fax y copiadora | <ul style="list-style-type: none"> - uso de la biblioteca - uso del lugar de reuniones |
| <ul style="list-style-type: none"> • programas de educación o centros para padres de familia <ul style="list-style-type: none"> - destrezas para padres de familia - programas de GED (Diploma de Educación General) | <ul style="list-style-type: none"> - asesoría vocacional - apoyo para el aprendizaje - información y referencia - destrezas de trabajo | | |

³⁰ Rivian Bernick and Barry Rutherford, *Connecting school•family•community resources*. Washington, D.C.: Departamento de Educación, Office of Educational Research and Improvement, n.d.

- administración de casos comprensivos, por el cual un trabajador de caso asistirá a cada familia tratando todas las necesidades de servicios de salud y social, y dará servicio como un defensor de familia,
- asignar agencias apropiadas para varias necesidades de servicios o sociales,
- ayuda para obtener asistencia financiera de emergencia, comida, o asilo,
- asistencia para llenar formas y solicitudes para la asistencia pública,
- asistencia de transportación,
- ayuda en dar seguridad en el cuidado infantil,
- ayuda para la solicitud de residencia legal o ciudadanía,
- ayuda en localizar y obtener hogares a buenos precios,
- servicios de traducción,
- asesoría para familia y/o individual,
- visitas a hogares para evaluar las necesidades familiares y proveer apoyo,
- asesoría vocacional,
- entrenamiento de destrezas para trabajos,
- referencias de trabajos,
- ayuda en preparar curriculums y solicitud de empleos, y
- educación para padres de familia.

Algunos expertos han indentificado características de los programas de sevizios integrados que parecen ser críticos para el éxito de los mismos (ver página 41 para un ejemplo). Aunque las listas de dichas características varían en sus énfasis, la necesidad de asegurar una base amplia del respaldo comunitario, y la importancia de encontrar la entrada de aquellos a los que el programa intenta servir, son casi siempre destacados.

El establecer un programa de servicios integrados es, probablemente, uno de los esfuerzos más emprendedores y complicados que un grupo puede llevar a cabo. Se requiere de un gran apoyo y compromiso de un número de agencias públicas, probablemente varias que se encuetran fuera de su comunidad. Es esencial tener el apoyo de las autoridades de cada agencia porque recursos y cambios importantes de los procedimientos de operación de las agencias estarán implicados.

Al mismo tiempo, usted necesitará apoyo de los miembros del personal, quienes serán los que lleven a cabo el trabajo. Casi siempre las perspectivas y las preocupaciones de estos dos niveles de autoridad son diferentes el uno del otro. También necesitará el apoyo y la confianza de las familias para quienes son dirigidos los servicios. Esto también, puede ser difícil, ya que muchas familias han tenido experiencias negativas con burocracias públicas—incluyendo las escuelas.

Para muchos grupos, especialmente aquellos, nuevos a cambios, como al compromiso, puede ser agobiante. La solución que recomendamos: empiece desde abajo. Levante solo una pieza del rompecabezas para empezar—servicios de salud, por ejemplo. Si una comunidad como Balmorhea, Texas, (ver perfil al final del capítulo 2) puede organizar una exitosa clínica de salud basada en la escuela, usted también.

Factores claves en el desarrollo de programas de servicios efectivos vinculados a la escuela

Esta es una lista resumida de lo que se encontró en un reporte de investigación hecho por the TTARA Research Foundation en Febrero de 1995, *Servicios vinculados a la escuela*. El reporte está disponible en TTARA Research Foundation, 400 W. 15th Street, Suite 400, Austin, Texas 78701, 512/472-3127.

- Desarrollando una asociación de la comunidad local para asegurar la entrada a la comunidad; este paso incluye la conducción de una evaluación.
- Asegurando una colaboración importante, la cual incluye el hacer estipulaciones para la representación general que refleje la diversidad de la comunidad.
- Proporcionando un liderazgo resistente, el cual incluye el hacer estipulaciones para el director de la escuela y para el administrador del programa para que trabajen de manera colectiva.
- Comprometiendo un personal disponible y asegurando la calidad de los miembros del personal del programa.
- Utilizando una administración de casos que trate las necesidades de los niños de una manera comprensiva.
- Realización de visitas a los hogares, para poder dar con las familias que se han quedado fuera del sistema del servicio.
- Incluir servicios de salud mental, el cual estimula el auto-estima y opciones de una vida saludable.
- Asegurándose de que el lugar del programa sea accesible para padres de familia y para estudiantes así como para personal de la escuela.
- Utilizando programas de voluntarios para suplementar servicios de la agencia y obtener una experiencia valiosa y penetración en el programa.

Planear una hoja de trabajo: Recursos para aumentar el acceso a la escuela

¿Qué recursos físicos tiene su escuela que puedan ser útiles para su comunidad? ¿Qué tan disponibles y accesibles están este tipo de recursos cuando viene de otras fuentes?

RECURSOS	DISPONIBILIDAD EN OTRA PARTE					HAY DEMANDA						
biblioteca	fácil	1	2	3	4	difícil	bajo	1	2	3	4	alto
computadoras		1	2	3	4			1	2	3	4	
acceso al Internet		1	2	3	4			1	2	3	4	
programas de educación a distancia		1	2	3	4			1	2	3	4	
máquina de fax		1	2	3	4			1	2	3	4	
copiadora		1	2	3	4			1	2	3	4	
taller de carpintería		1	2	3	4			1	2	3	4	
taller de metales		1	2	3	4			1	2	3	4	
instalaciones de recreación		1	2	3	4			1	2	3	4	
lugar de reuniones		1	2	3	4			1	2	3	4	
		1	2	3	4			1	2	3	4	
		1	2	3	4			1	2	3	4	
		1	2	3	4			1	2	3	4	

¿Qué práctica especial tienen estudiantes, personal de la escuela y/o miembros de la comunidad, que pudiera ser un conducto en el ¿Qué Qué conocimiento especial poseen los estudiantes, perosnal escolar y miembros de la comunidad que podrían ser utilizados en clases para el estudiante o en las clases de educación para adulto? ¿Qué tanto necesidad local cree usted que habrá?

TEMA	RECURSOS IMPORTANTES (PERSONA O GRUPO)	HAY DEMANDA					
		bajo	1	2	3	4	alto
uso básico de la computadora	_____		1	2	3	4	
uso del Internet	_____		1	2	3	4	
aplicaciones del software	_____		1	2	3	4	
destrezas técnicas	_____		1	2	3	4	
artes y manualidades	_____		1	2	3	4	
historia y cultura	_____		1	2	3	4	
ciencia y naturaleza	_____		1	2	3	4	
destrezas para padres de familia	_____		1	2	3	4	
reparación de casas	_____		1	2	3	4	
_____	_____		1	2	3	4	
_____	_____		1	2	3	4	

6. Los componentes principales: La comunidad como parte de la currícula

La comunidad como parte de la currícula: ¿Qué es el aprendizaje basado en el servicio comunitario?

Esta definición de aprendizaje basado en el servicio social fué formada por el Comission on National and Community Service en 1990.³¹

Un programa de aprendizaje basado en el servicio social ofrece experiencias educativas:

- a. Donde los estudiantes aprenden y se desarrollan por medio de la participación activa en experiencias de servicio social organizado que cumplen con las necesidades comunitarias actuales y que son coordinadas en colaboración con la escuela y la comunidad;
- b. Que son integrados al plan de estudios académicos de los estudiantes o proporcionan tiempo estructurado para que un estudiante piense, hable o escriba sobre lo que hizo y vio durante la actividad del servicio social;
- c. Que provee a un estudiante oportunidades para que utilice destrezas y conocimientos nuevos-adquiridos en situaciones de la vida real dentro su propia comunidad; y
- d. Que aumente lo que es enseñado en la escuela extendiendo el aprendizaje del estudiante más allá del salón de clases y en la comunidad, y ayuda a fomentar el desarrollo de un sentido de cuidado hacia otros.

³¹ Richard J. Kraft and Marc Swadener, *Building community: Service learning in the academic disciplines*. Denver: Colorado Campus Compact, 1994.

El capítulo anterior habló de las maneras de incorporar la comunidad otra vez a la escuela. Otra estrategia para fortalecer la escuela y la comunidad es el cambiar el proceso hacia la otra dirección, trasladar estudiantes—y sus experiencias educacionales—a la comunidad.

Como señala una publicación de Foxfire, "El plan de estudio vive a nuestro alrededor" (pág. 9).³² Mediante el enlace del plan de estudios académico a la comunidad, es posible volver a dar vida a lo que una vez eran conceptos abstractos, comprometiéndose activamente a los estudiantes en su propia educación. Cuándo es estructurado apropiadamente—con conexiones explícitas entre actividades e ideas, condiciones resistentes para la exploración y solución de problemas del estudiante y las oportunidades para que los estudiantes reflejen lo que están aprendiendo y haciendo—el aprendizaje experimental puede tener un tremendo poder.

El aprendizaje basado en la comunidad, puede entonces tener buenos beneficios para los estudiantes, ¿pero de qué manera ayuda a la comunidad? Para tratar las metas gemelas de fortalecer las escuelas y desarrollar medios comunitarios, es de gran ayuda pensar en términos del *aprendizaje basado en el servicio*. Como lo indica el nombre, el aprendizaje basado en el servicio es aprender por medio del servicio comunitario (para una definición más detallada, ver cuadro en la página anterior):

El aprendizaje basado en el servicio hace que los estudiantes sean participantes activos en proyectos de servicio con el fin de responder a las necesidades de la comunidad mientras fomenta las metas académicas de los estudiantes... Además de ayudar a aquellos que prestan servicio, dicho aprendizaje basado en el servicio busca promover el auto-estima de los estudiantes, para desarrollar destrezas mentales altas, para hacer uso de habilidades múltiples, y proporcionar experiencias auténticas de aprendizaje—metas de plan de estudios actuales reforman iniciativas (pág. 593).³³

Características del aprendizaje basadas en el servicio social.

Los proyectos del aprendizaje por medio de servicio social pueden ser enormemente variados (ver página 47). Una gran cantidad de actividades tienden a tratar las necesidades de la comunidad relacionadas con la salud, pobreza, asuntos sociales o el ambiente. Otra categoría popular de actividades basadas en la comunidad tiene a estudiantes documentando

³² "The boiler room and beyond: Bridging standards and community." *The Active Learner*, Invierno 2000, pp. 8-11.

³³ Joseph Kahne y Joel Westheimer, "¿In the service of what? The politics of service learning." *Phi Delta Kappan*, Vol. 77, No. 9, 1996.

la historia o cultura local por medio de entrevistas, investigación archivada, fotografías u otros medios. Estas actividades no incluyen asistencia directa a individuos, sino que ayuda a la comunidad a mantener un sentido de identidad y de orgullo. La asesoría a estudiantes y la tutoría a compañeros son también clasificados como aprendizaje basado en el servicio, ya que implica a que estudiantes ayuden a otros estudiantes.

Algunas actividades del aprendizaje basado en el servicio, como la asesoría al estudiante o la tutoría de compañeros, puede llevarse a cabo en el salón de clases. Otras actividades incluyen visitas a la comunidad u otros lugares. Others involve forays into the community or beyond. Algunas, como la limpieza de vecindario en fin de semana, podría ser una actividad de una sola vez, mientras que otros pueden durar un semestre, un año escolar o hasta más tiempo.

Aunque la mayoría de los proyectos del aprendizaje basado en el servicio son implementados en grados intermedios o de preparatoria, los estudiantes de primaria pueden ser beneficiados también. Puede ser efectivo si se empieza en los primeros grados porque “se ha demostrado que todos los niños, desde el momento en que entran a la escuela, pueden estar conscientes de sus responsabilidades hacia su comunidad” (pág. 11).³⁴ El enfoque de el plan de estudios interdisciplinario usado en muchas escuelas intermedias es particularmente adaptable para el aprendizaje basado en el servicio. Si se incluye el aprendizaje basado en el servicio en los primeros grados e intermedios, las escuelas pueden mantener a los estudiantes, que de otra manera podrían abandonar la escuela antes de llegar a la preparatoria.

Es importante saber que el aprendizaje basado en el servicio es una actividad que puede ser efectivo en todos los estudiantes. No deberá ser solo para calses de alumnos dotados, o para ningún otro grupo de estudiantes específicos:

Las actividades del aprendizaje basado en el servicio no son exclusivas de ciertos grupo—de alumnos dotados, talentosos, promedios o excepcionales. Todos son incluidos. Todos pueden servir. Además, el servicio es regularmente una experiencia colaborativa, no como en el salón de clases, donde los estudiantes son clasificados individualmente. Los participantes aprenden a trabajar juntos y a aceptar las contribuciones de cada persona (pág. 11).³⁵

³⁴ Lillian S. Stephens, *The complete guide to learning through community service, Grades K-9*. Boston: Allyn and Bacon, 1995

³⁵ *Ibid.*

El aprendizaje basado en el servicio social: Algunas posibles actividades

En *The Complete Guide to Learning Through Community Service, Grades K-9* (Boston: Allyn and Bacon, 1995), Lillian S. Stephens identifica más de 400 actividades diferentes. Esta lista respresenta una muestra de posibilidades tomadas de Stephens y otras fuentes.

Embelllecimiento

- dirigir limpiezas del vecindario
- diseñar y crear un parque o museo para la comunidad
- crear material gráfico para la comunidad

Recursos comunitarios

- construir un centro comunitario
- publicar un periódico comunitario
- documentar historia local
- documentar tradiciones y prácticas entre la variedad cultural y étnica/grupos raciales de la comunidad
- preparar un folleto sobre las atracciones locales
- trabajar con los departamentos voluntarios de bomberos y de rescate

Educación

- tutoría, asesoría o dar lectura a estudiantes jóvenes
- crear un ambiente de aprendizaje al aire libre
- desarrollar sátiras o presentaciones sobre la prevención de las drogas

Ambiente

- monitorear las condiciones del tiempo
- monitorear la calidad del agua
- crear un refugio de tierra húmeda para animales salvajes
- construir un centro comunitario de reciclaje

Salud

- trabajar en una escuela o clínica de salud comunitaria
- dirigir inventarios de salud
- ayudar con el transporte de sangre
- recolectar libros o revistas para pacientes de hospitales

Cambio social

- registrar a los que votan
- escribir cartas a la legislación de apoyo
- investigar y producir materiales de temas específicos

Servicios comunitarios

- ayudar a construir o reparar casas de bajo costo
- adoptar un amigo por correspondencia
- realizar una colecta de alimentos
- sembrar un jardín comunitario
- recabar fondos para causas locales

La hoja de trabajo para planeación en la página 49 puede ayudarle a considerar actividades del aprendizaje basado en el servicio que pueden ser útiles en su comunidad. Otra estrategia de planeación efectiva es el incluir estudiantes en el diseño y la conducción de una encuesta sobre las necesidades de una comunidad, después llevar a cabo la planeación de actividades basadas en los resultados de la encuesta.

Requerimientos para el aprendizaje basado en el servicio.

Para que el aprendizaje basado en el servicio social sea efectivo, necesita ser integrado al plan de estudios de la escuela. Los maestros deberán

Pautas para los enfoques del aprendizaje basado en el servicio social e integrados de manera efectiva al plan de estudios

Las siguientes pautas son citadas en un artículo escrito por Peter Simons.³⁶ Aunque Simons se enfoca específicamente en el nivel de primaria, estas pautas se pueden aplicar de igual manera al nivel escolar intermedio o de secundaria.

- La integración solo funciona cuándo la adaptación entre el servicio y el plan de estudios/instrucción es natural, significativo y relevante. No puede ser forzado a adaptarse y ser a la vez efectivo.
- El aprendizaje basado en el servicio necesita cumplir con la metas de instrucción del plan de estudios de la escuela y con los resultados de aprendizaje para cada clase.
- Los estudiantes necesitan estar involucrados en el liderazgo y en las funciones de la toma de decisiones de cada fase del programa del aprendizaje basado en el servicio.
- Necesitan cambiar el horario de la escuela o de la clase para permitir un bloque de tiempo para que se lleven a cabo un servicio significativo y las actividades en asociación.
- El aprendizaje basado en el servicio deberá de ser desarrollado apropiadamente, adaptado a los niveles cognoscitivos y emocionales de los estudiantes involucrados y serviciales de los diferentes estilos de aprendizaje.
- El mejor y más efectivo aprendizaje basado en el servicio incluye el contacto directo y personal con aquellos con los que están siendo tratados sus necesidades.
- El servicio es más efectivo cuándo es transmitido de forma continua en un largo período o tiempo como un semestre, un año o más, a diferencia de un solo golpe o a un tiempo bien limitado.
- La crítica progresiva y regularmente programada es esencial para el aprendizaje basado en el servicio para que sea verdaderamente educacional. La crítica puede ser de varias formas y es lo que enlaza el servicio y el aprendizaje.

identificar los objetivos de aprendizaje académicos para que sean comentados durante la actividad, y así estructurar las experiencias de los estudiantes para ayudar a asegurar que el verdadero aprendizaje se esté llevando a cabo. Esto incluye colocando antes la base y dar tiempo para las críticas después.

La importancia de la crítica es enfatizado firmemente. Ha sido llamado "el fermento que transforma las experiencias del aprendizaje basado en el servicio" (pág. 31).³⁷ Deberían darles oportunidades a los estudiantes "para que contemplen el significado de sus servicios, para evaluar su contexto y el impacto, con lo cual alcanzarán un mayor entendimiento de ellos mismos, de sus estudios, y de la sociedad" (pág. 10).³⁸ Hay un sin número de maneras para desarrollar estipulaciones para la crítica de su esfuerzo en el aprendizaje basado en el servicio, incluyendo discusiones en el salón de clases, diarios de estudiantes, y productos como reportes de investigación o presentaciones (ver arriba.)

Varios autores han identificado los elementos claves en las actividades del aprendizaje basado en el servicio que resultaron para la ayuda de la comunidad y el mejoramiento del aprendizaje del estudiante. Esto incluye establecer

³⁶ Peter Simons, "A call to service: Merging the hearts and minds of America's young children—Elementary school service learning." En Kraft y Swadener, 1994, pp. 215-232.

³⁷ Lillian S. Stephens, *The complete guide to learning through community service, grades K-9*. Boston: Allyn and Bacon, 1995.

³⁸ *Ibid.*

Planear la hoja de trabajo: Posibles actividades del aprendizaje por servicio social

¿Qué instalaciones, servicios y necesidades existen en su comunidad o área? ¿Existen maneras de que los estudiantes sostengan o extiendan servicios existentes, llenen los vacíos?

SERVICIO O INSTALACIÓN	EXISTE O SE	IDEAS DE APRENDIZAJE POR SERVICIO SOCIAL
HOSPITAL O CLÍNICA		
SERVICIOS DE SALUD EN CASA		
SERVICIOS MÉDICOS DE EMERGENCIA		
HOSPICIO PARA CUIDADOS		
EDUCACIÓN DE SALUD		
BIBLIOTECA		
MUSEO O CENTRO DE PATRIMONIO		
PROGRAMA DE EMBELLECIMIENTO		
CENTRO DE RECICLAJE		
JARDÍN COMUNITARIO		
PARQUE O CAMPO DE JUEGOS		
BOSQUE O SERVICIO FORESTAL		
ESTACIÓN DEL TIEMPO		
REFUGIO PARA ANIMALES		
RESCATE DE ANIMALES		
PERIÓDICO		
ESTACIÓN DE RADIO		
CONSEJO DE ALFABETISMO		
GRUPO AMBIENTAL		
CENTRO DE PERSONAS DE 3A EDAD		
CENTRO COMUNITARIO		
COMIDAS SOBRE RUEDAS		
BANCO DE COMIDA		
REFUGIO PARA LOS DESAMPARADOS		
CASAS DE BAJO COSTO		
SERVICIOS DE CUIDADO INFANTIL		
DEPARTAMENTO DE BOMBEROS		
OFICINAS DE LA CIUDAD		
PREVENCIÓN DE DROGAS		

Actividades de reflexión sobre el aprendizaje basado en el servicio social

Las actividades de reflexión están diseñadas para que los estudiantes piensen, hablen y/o escriban sobre (1) lo que han visto, hecho y aprendido en la comunidad, y (2) las conexiones entre sus trabajos de servicio de la comunidad y sus aprendizajes académicos. Las actividades deberán de motivar a los estudiantes a pensar no solo en lo que han hecho, sino en el impacto de sus esfuerzos en otros individuos, la gran comunidad y ellos mismos.

Esta lista de posibles actividades de críticas ha sido reimpreso del *Community Service/Service Learning: An Implementor's Guide and Resource Manual*, Appalachia Educational Laboratory, Marzo 1996. Comuníquese con AEL a P.O. Box 1348, Charleston, West Virginia 25325-1348, 800/624-9120 o 303/347-0400, www.ael.org.

Escritura

- Ensayos
- Diarios o registros
- Guía para voluntarios
- Artículos de periódico o revista
- Reporte de proyecto especial
- Papelería de investigación
- Casos de estudio o de historia
- Narración para un video
- Evaluación propia o del programa

Oratoria

- Conferencia con maestro
- Reporte oral
- Oratoria en público
- Discusión en un grupo pequeño
- Enseñando a otro estudiantes
- Discusión en la clase
- Discusiones con miembros de la comunidad o expertos
- Testimonio ante los legisladores

Productos

- Encuesta o investigación del ramo
- Presentación de una conferencia o de taller
- Plan para proyectos futuros
- Presupuesto del programa
- Sesiones de entrenamiento para otros
- Estimulación o juego de desempeños
- Reclutamiento de compañeros
- Programas de reconocimiento y celebración
- Información sobre los antecedentes para un proyecto

Multimedios

- Baile
- Teatro
- Montajes, mascarar, etc.
- Video
- Música
- Pintura y dibujo
- Fotografía o diapositivos

metas mutuas, asignar tareas para que los estudiantes tengan un desempeño activo, estructurar grupos en forma heterogénea, proporcionar entrenamiento en destrezas sociales, y dar tiempo adecuado para las actividades manuales y para el proceso de grupos.³⁹ Aquellos experimentados en el servicio de aprendizaje también resaltan la importancia de la opción y la toma de decisión del estudiante (ver página 51 para una lección de la vida real sobre la importancia de ofrecer al estudiante un desempeño en la toma de decisión). Los estudiantes necesitan participar activamente en la planeación así como en la implementación del proyecto del aprendizaje basado en el servicio social.

Stephens y otros observan que, con el aprendizaje basado en el servicio social, las funciones de los maestros necesitan ser distintas a la de la instrucción tradicional, basada en el libro de texto. El maestro se vuelve organizador y facilitador, ayudando a estructurar

³⁹ Bonnie Bernard. *The case for peers*. Western Center for Drug-Free Schools and Communities, Northwest Regional Educational Laboratory, 101 S.W. Main Street, Suite 500, Portland, Oregon, 1990.

actividades de manera que fomenta el aprendizaje, monitoreando a los estudiantes mediante vayan completando sus actividades manuales, y facilitando las críticas y análisis de las experiencias de los estudiantes. Los maestros necesitan tener la habilidad para hacer preguntas abiertas que motiven a los estudiantes a explorar y a discutir sus propias ideas.

Con actividades que lleven a los estudiantes más allá de los límites del salón de clases, el director de la escuela y otro personal deberán estar preparados para hacer cambios. Estos podrán incluir el aceptar pautas más flexibles para actividades fuera de las instalaciones escolares o para el uso de las instalaciones de la escuela, hacer cambios de horarios para adaptar las actividades de los estudiantes y compartir los recursos con otros en la comunidad.

La importancia de la toma de decisiones del estudiante: Una lección de Foxfire

El Fondo Foxfire es uno de los medios para la enseñanza y el aprendizaje basado en la comunidad más respetados. El planteamiento de Foxfire es construir un grupo de "practices principales"; el primero marca la necesidad de involucrar estudiantes en hacer planes: El trabajo que hacen los maestros y los aprendices juntos es inculcar desde el principio con la opción, diseño y revisión.⁴⁰

El énfasis de Foxfire está en sus comienzos, cuando el maestro de inglés de secundaria Eliot Wigginton luchó para comprometer a los estudiantes en su salón de clases de Appalachian Georgia. Cuando falló con su plan de estudios tradicionalista, Wigginton retó a sus estudiantes a desarrollar y producir algunas revistas. "Después de algunas salidas en falso, incluyendo el rechazo de las sugerencias de los maestros, los estudiantes intervinieron con la idea de una revista la cual escribiría las historias de la gente mayor de las comunidades" (pág.6).⁴¹

La estrategia de Wigginton ganó la atención a nivel nacional. Los maestros alrededor del país empezaron a dejar que sus estudiantes a producir revistas literarias. Para muchos, sin embargo, los esfuerzos fracasaron al producir cualquier cambio en el salón de clases. Wigginton después explicó el problema:

Aparentemente sin el beneficio de la disponibilidad del estudiante, muchos maestros simplemente decidieron producir una publicación, aseguraron la necesidad del apoyo, resolvieron todos los problemas, asignaron a los estudiantes artículos para tarea, seleccionaron lo mejor para publicar y extrajeron completamente la actividad of all its educational potential and its life. Para los estudiantes, fué un negocio, como normalmente lo es (pág. 25).⁴²

⁴⁰ The Foxfire Fund, Inc., *Core practices*. Mountain City, Georgia: Author, n.d.

⁴¹ Bobby Ann Starnes, *The Foxfire phenomenon: From one classroom to many*. Mountain City, Georgia: The Foxfire Fund, Inc., 1999.

⁴² Eliot Wigginton, "Foxfire grows up." *Harvard Business Review*, Vol. 59, No. 1, 1989.

Preocupaciones y seguridad.

El capítulo 8 resume un sinnúmero de preocupaciones que deberán ser tratadas en un proyecto de aprendizaje basado en el servicio social así como otros tipos de programas de desarrollo de la escuela-comunidad integrada. Existen también algunos asuntos más específicos para el aprendizaje basado en el servicio social.

Es importante que tenga en mente que “la vida real no se divide en temas de escuelas.” Los maestros deberán ser capaces de ayudar a los estudiantes a que vean las conexiones entre las experiencias directas y sus materias académicas. El personal escolar también deberá estar preparado para ayudar a estudiantes a salir adelante con lo inesperado, y con “cosas que son normalmente difícil para ser consideradas por los niños” (pág. 48).⁴³

Elementos esenciales en el aprendizaje efectivo basado en el servicio social

Esta lista es una reimpresión de Shelley H. Billig, “Research on K-12 school-based service-learning,” *Phi Delta Kappan*, Mayo 2000, p. 663.

1. Existen metas educacionales claras que requieren de la aplicación de conceptos, contenidos y destrezas de las disciplinas académicas y de estudiantes involucrados en el desarrollo de sus propios conocimientos.
2. Los estudiantes están obligados a tareas que los reta y los esfuerza de manera cognoscitiva y desarrolladora.
3. Una evaluación es utilizada para mejorar el aprendizaje del estudiante así como para documentar y evaluar qué tan bien ha cumplido con el contenido y las destrezas normales.
4. Los estudiantes están obligados a las tareas de servicio que tienen metas claras, que cumplen con las necesidades originales de la escuela y de la comunidad, y que tienen consecuencias importantes para ellos mismos y para otros.
5. Las evaluaciones formativas y de resumen son empleadas en una evaluación sistemática del esfuerzo del servicio y de sus resultados.
6. La voz de estudiante se incrementa a la hora de seleccionar, diseñar, implementar y evaluar el proyecto del servicio.
7. La diversificación es evaluada y demostrada por sus participantes, sus prácticas y sus resultados.
8. La comunicación y la interacción con la comunidad son fomentados, y las asociaciones y la colaboración son alentados.
9. Los estudiantes son preparados para todos los aspectos de su trabajo de servicio. Poseen un entendimiento claro de las tareas y las funciones, así como también las destrezas y la información requerida por las tareas; conciencia de las precauciones de seguridad; y conocimiento y la susceptibilidad de la gente con la que trabajarán.
10. La crítica del estudiante se lleva a cabo antes, durante y después del servicio; utilizan varios métodos que alentan un pensamiento decisivo, y es una fuerza central en el diseño y realización de objetivos curriculares.
11. Varios métodos son diseñados para conocer, celebrar, y validar el trabajo de servicio de los estudiantes más adelante.

⁴³ Craig B. Howley y John M. Eckman, *Sustainable small schools*. Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Appalachia Educational Laboratory, 1995.

Aquellos con experiencia en el aprendizaje basado en el servicio social, también recomiendan una cuidadosa consideración de los propósitos de la comunidad para cualquier actividad ofrecida en el aprendizaje basado en el servicio. Existen diferencias entre proyectos en el aprendizaje basado en el servicio que enfatizan "caridad" contra aquellos que enfatizan "cambio," y pueden presentarse conflictos cuando los participantes no están de acuerdo en cuál es el propósito básico de la actividad. Los proyectos enfocados en la caridad cultivan el altruismo, enfatizando "la importancia del deber cívico y la necesidad de ciudadanos participativos." En contraste, aquellos enfocados al cambio "presentan un plan de estudios que enfatiza la reflexión crítica acerca de las políticas y condiciones sociales, la adquisición de destrezas en la participación política, y la formación de vínculos sociales" (pág. 595).⁴⁴ En un proyecto orientado a la "caridad, por ejemplo, estudiantes pueden proveer alimentos para personas sin hogar. En un proyecto orientado al cambio, las actividades del estudiante pueden incluir investigaciones acerca de las causas de la falta de hogar y las políticas sociales que podrían ayudar a reducir el problema. Ambos propósitos tienen su mérito; cuando se trata de iniciar una actividad en el aprendizaje basado en el servicio social, lo importante es asegurarse que usted—y todas las personas involucradas—entiendan cuál es el propósito al cual el proyecto está dirigido.

⁴⁴ J. Kahne y J. Westheimer, "In service of what? The politics of service learning," *Phi Delta Kappan*, Vol. 77, No. 9, pp. 593-599.

"Ellos van tras el proyecto, nosotros tras el proceso": El caso de Marshall, Arkansas

Marshall, Arkansas, es lo suficientemente grande como para tener un periódico semanal, el Marshall Mountain Wave, el cual presenta columnas de otras áreas de la comunidad como Big Flat, Magic Springs, Oxley y Snowball. Localizada en una región de Ozarks de poco auge económico, Marshall y las villas circunvecinas reflejan una mezcla del tradicionalismo e innovación. Los estudiantes todavía pueden ver una película en el autocinema; también pueden aprender lo último en el uso de las computadoras en su secundaria a través del programa del aprendizaje basado en el servicio social con enfoque en la tecnología.

Marshall, de hecho, hace alarde no de uno sino de dos programas de aprendizaje basado en el servicio. En uno, el personal escolar y el Searcy County Literacy Council operan un programa tutorial en el cual los estudiantes de secundaria del último año trabajan con estudiantes más jóvenes. Los estudiantes del último año reciben una unidad de crédito por sus actividades, que van desde ayudar con matemáticas del séptimo grado hasta trabajar con estudiantes de jardín de niños en habilidades de comunicación. Don Clifton, el consejero de la secundaria, recluta tutores y trabaja con maestros en identificar estudiantes que necesitan ayuda. Kari Balcom, compañera del consejero y que trabaja como coordinador tutorial de alfabetismo, entrena estudiantes en estrategias tutoriales y monitorea su progreso. Los tutores mantienen un registro del tiempo empleado y los tópicos que tratan en sus sesiones tutoriales.

El personal del consejo de alfabetismo provee el ímpetu inicial para el programa tutorial.

Con algo nuevo como esto, el personal reporta que se tiene que trabajar para conseguir la atención de la escuela y crear entusiasmo. "Los maestros pidiendo ayuda—es la excepción y no la norma, cuando menos al principio," es lo que reporta Kari Balcom. Ella le ha pedido permiso a los directores de las escuelas para hablar durante las sesiones de servicio en cada una de las escuelas del municipio; cuando su presentación no ha atraído participantes, ella ha hablado con cada uno de los maestros individualmente.

"De lo que se trata es de entrar, ser persistente, recordarle a las personas que estás ahí y ofrecer ayuda para hacer que los itinerarios funcionen."

La secundaria también ha implementado un proyecto en el aprendizaje basado en el servicio llamado Environmental and Spatial Technology (EAST). El programa fue iniciado por Tim Stephenson, un maestro en la ciencia del medio ambiente de Greenbrier, Arkansas, y desde entonces se ha expandido hasta incluir cerca de 100 escuelas, la mayoría de ellas en Arkansas. Corporaciones donan equipo y programas de computadora para el programa, mientras que universidades del área ayudan con entrenamiento a los maestros y experiencia técnica. El Departamento de Educación del estado también ha contribuido con fondos.

El programa EAST de Marshall ofrece tres cursos de diseño en computación, cada uno con 10 estudiantes, como curso opcional para grados del 9 al 12. No hay pre-requisitos necesarios, y los estudiantes que han tenido dificultades académicas son motivados a inscribirse. El fin primordial no es enseñar tecnología sino ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades en el pensar a un grado más elevado. Una vez dados los asignamientos

basados en un proyecto, como el levantamiento topográfico de una granja o el diseño de una caseta de prensa en un campo de juego, los estudiantes deben resolver por sí mismos cómo utilizar el equipo y los programas de computadora que necesitan para terminar el proyecto.

Jerry Prince, proveedor de los medios para el proyecto EAST de Marshall, describe la experiencia como novedosa y difícil de asimilar para la mayoría de los estudiantes ya que a través de los años escolares "alguien en la clase siempre tenía la respuesta." De manera interesante, nos dice Jerry Prince, los estudiantes que siempre obtienen una calificación de "A" son los que más problemas tienen para ajustarse a este nuevo ambiente de aprendizaje. Al final, sin embargo, el enfoque tiene resultados "fantásticos": "Una vez que los niños prueban el éxito, es mejor quitarse de en medio."

Como en la mayoría de las comunidades resulta ser cierto, las actividades en el

aprendizaje del servicio en Marshall son fuertemente apoyadas por recursos externos. Don Clifton, el consejero de la secundaria, enfatiza la importancia de monitorear estas fuentes y la búsqueda de tales oportunidades. Su conocimiento de los cambios de la Acta de Servicio Comunitario, por ejemplo, han ayudado a crear apoyo administrativo para el reconocimiento del programa tutorial. Clifton asiste a una amplia gama de sesiones de información y talleres, así como escudriña a través del lenguaje técnico de nuevas legislaciones en busca de nuevas oportunidades. Recientemente ha estudiado el Acta de la Fuerza de Trabajo de la Educación, en busca de la posibilidad para proveer un servicio para que el estudiante tome su propia decisión sobre la carrera a estudiar. "Tenemos muchas ideas," añade. La más importante, tal vez, es la insistencia y energía que nuestros amigos en Marshall tienen para convertir ideas en acción.

7. Los componentes principales: El aprendizaje basado en el trabajo

El aprendizaje basado en el trabajo: Ayudando a estudiantes a tener éxito y a quedarse donde están

El panorama general de la educación rural ha sido que los mejores y más brillantes estudiantes deben irse a vivir a la ciudad si quieren llegar a tener una carrera. De acuerdo a este punto de vista, los que se quedan deben dejar atrás sus aspiraciones y sus logros.⁴⁵

Sin embargo, ahora muchos educadores rurales critican este punto de vista, argumentando que da una falsa dicotomía, ya que valoran más los más altos salarios y los empleos de un alto nivel, y no valoran los beneficios que puede dar una comunidad enraizada. Por ejemplo, Howley, Harmon y Leopold cuestionan a esos que "parecen considerar la demanda para un alto ingreso y nivel como una responsabilidad inevitable de todos los adultos." Estos hicieron un estudio sobre los estudiantes Apalaches rurales y encontraron que, aunque los jóvenes "sí valoran los trabajos con un buen salario en una comunidad ideal," también reconocen "la diferencia entre la aspiración de un trabajo decente y la codicia" (pág. 158).⁴⁶

Estos autores, entre otros, comentan que los padres de familia, los maestros y la comunidad deben de ayudar a los estudiantes a valorar el sentido del lugar. Una forma importante de realizar las ambiciones de los estudiantes para tener éxito y quedarse en sus propias comunidades es creando oportunidades para un trabajo importante.

⁴⁵ Joel M. Hektner. "When moving up implies moving out: Rural adolescent conflict in the transition to adulthood." *Journal of Research in Rural Education*, Primavera 1995, Vol. 22, No. 1, pp. 3-14.

⁴⁶ Craig B. Howley, Hobert L. Harmon, y Gregory D. Leopold. "Rural scholars or bright rednecks? Aspirations for a sense of place among rural youth in Appalachia." *Journal of Research in Education*, Invierno 1996, Vol. 12, No. 3, pp. 150-160.

Una gran cantidad de escuelas rurales piensan llevar un programa de aprendizaje basado en el trabajo para ayudar a incrementar la economía local y el logro del estudiante. Este podría incluir lo siguiente:

- *Orientación vocacional* – Los estudiantes visitan y observan a los trabajadores en su desempeño, regularmente hacen una sola visita a varios lugares de trabajo.
- *Exploración de carreras* – “Los estudiantes pasan tiempo con cada trabajador y participan en actividades directas,” haciendo varias visitas a cada lugar de trabajo.
- *Interinato* – Los estudiantes son colocados en un lugar de trabajo por un período de semanas, en la cual “desarrollan destrezas generales a través del aprendizaje directo e instrucciones, culminando en un producto o presentación.”
- *Aprendizaje extenso basado en el trabajo* – Los estudiantes son colocados en un lugar de trabajo por un período de meses y trabajan en algo específico; “obtienen técnicas de destrezas específicas, créditos universitarios, y/o una certificación del aprendizaje directo” la cual está integrado con su propio trabajo académico (pág. 6).⁴⁷

El concepto del aprendizaje basado en el trabajo no es algo nuevo para muchos educadores rurales. Un experto señala que, “El aprendizaje basado en el trabajo se podría encontrar en los programas de educación agrícola de las secundarias de calidad de hace medio siglo” (pág. 24).⁴⁸

El Acto de Oportunidades federales de Escuela a Trabajo de 1994 proporcionó un fuerte impulso para muchos aprendizajes preliminares locales basados en el trabajo. De este Acto salieron tres componentes:

- **Aprendizaje basado en la escuela.** Las escuelas tenían que proporcionar las actividades de exploración de carrera para aquellos estudiantes que estaban en los primeros años de la secundaria, y al llegar al 11vo. grado, tenían que crear “cursos de integración académico y vocacional enfocados en una área de carrera o en un plan estudiantil para entrar a una carrera con enlaces relacionados a los programas postsecundarios.”

⁴⁷ Northwest Regional Educational Laboratory, *Integrated workplace learning project: Teacher reference guide*. Portland, Oregon: Author, 1996.

⁴⁸ Hobart L. Harmon, “Learning opportunities for rural schools.” *The High School Magazine*, Abril 1999, pp. 23-27.

- **Aprendizaje basado en el trabajo.** Los estudiantes tenían las oportunidades de “tomar parte en la experiencia de trabajo o entrenamiento coordinado con los estudios basados en la escuela y con la carrera que escogieron. El aprendizaje basado en el trabajo puede comprender progresivamente más instrucciones de destreza avanzada y abarcar todos los aspectos de la industria-objetivo.”
- **Actividades que se conectan.** Las actividades de las compañías tenían que ser estructuradas para asegurar una coordinación entre varios grupos involucrados. “Por ejemplo, las compañías o miembros particulares tenían que reclutar patrones, proporcionar a los estudiantes el aprendizaje basado en el trabajo, ayudar a los patrones a trabajar con los estudiantes y ayudar a los patrones a integrar su instrucción” (pág. 2).⁴⁹

En la práctica, este programa emprendedor se ha llevado en su totalidad muy poco. Sin embargo, muchas escuelas han iniciado las actividades de exploración de carrera al utilizar los enfoques basados en la comunidad tales como viajes culturales y orientación vocacional. Y algunos han colocado a los estudiantes en lugares de trabajo, proporcionándoles experiencias de trabajo directo que se enlazan con el plan de estudios.

Para iniciar las actividades del aprendizaje basado en el trabajo se podría empezar con una escala más pequeña que se llama el Acto de Oportunidades de la Escuela a Trabajo. Sin embargo, hay cierto efecto que hay que tomar en cuenta (ver siguiente página). Los investigadores de la Universidad de Cornell advirtieron que el aprendizaje basado en el trabajo es un complemento comprometedor para el aprendizaje basado en la escuela tradicional... Pero la promesa se podría cumplir sólo si la experiencia es de alta calidad. Los lugares de trabajo no son una maravilla; el simple hecho de acomodar a gente joven allí no garantiza que aprendan (pág. 24).⁵⁰

Educación empresarial.

Otro enfoque que tiene algunas características importantes del aprendizaje basado en el trabajo, pero que hace a los estudiantes más activos en la creación de su propio trabajo, es quizá el más

⁴⁹ Alan M. Hershey, Marsha K. Silverberg, y Joshua Haimson, *Expanding options for students. Executive summary*. Princeton, New Jersey: Mathematica Policy Research, Inc., February 1999.

⁵⁰ Se cita en el libro de Harmon, “Learning opportunities for rural schools.”

Principios del aprendizaje efectivo basado en el trabajo

Los siguientes siete principios son del libro de Hobart L. Harmon, "Learning opportunities for rural schools," *The High School Magazine*, Abril 1999, pp. 23-27. El autor extrajo estos principios de los investigadores M. Hamilton and S. Hamilton de la Universidad de Cornell ("¿Cuándo es el trabajo una experiencia de aprendizaje?" *Phi Delta Kappan*, 78, pp. 682-89.

1. Los estudiantes obtienen una capacidad básica y de alto nivel técnico a través del trabajo como un reto.
2. Los estudiantes obtienen una capacidad técnica general y entienden todos los aspectos de la industria a través de la rotación y proyectos.
3. Los estudiantes obtienen una capacidad personal y social en el lugar de trabajo.
4. Los maestros transmiten las expectativas a los estudiantes y evalúan el progreso según como lo vayan realizando.
5. Los estudiantes aprenden de los adultos por medio de desempeños de enseñanza formalmente asignados.
6. Los estudiantes llegan a obtener un alto nivel académico.
7. Los estudiantes identifican y siguen la trayectoria de una carrera.

comprometedor para la renovación económica de las comunidades rurales. A este enfoque se le llama *educación empresarial*. En los programas escolares de becas empresariales, los estudiantes hacen pequeños negocios bajo la supervisión de la escuela y, a veces, de las compañías comunitarias.

La educación empresarial no sólo está enfocada en enseñar destrezas específicas ocupacionales y de lugar de trabajo, sino que, alenta a los estudiantes a identificar y crear oportunidades de negocio así como desarrollar las destrezas necesarias para implementarlas.

Las becas empresariales ofrecen beneficios especiales a las comunidades rurales que necesitan de empresas que apoyen la economía local y alenten a los residentes a apoyar a los negocios de su pueblo. Tanto las escuelas como la gente del pueblo se pueden beneficiar de una comunidad fuerte así como de la disponibilidad de productos y servicios nuevos.

Los estudiantes también se benefician de muchas maneras. Tienen como modelos a los adultos que entienden la importancia de las destrezas de aprendizaje para el trabajo. Aprenden destrezas de por vida que les puede servir en el mundo del trabajo: planeación, toma de decisiones, comunicación, hacer presupuestos, publicidad, mercadeo, negociación, y producción.

Un editor estudiantil de un periódico de la comunidad escolar explica, "Este trabajo me está preparando definitivamente para el verdadero mundo... Puedes aprender mucho más haciendo algo que puedes hacer, observando a un maestro que está al frente de un salón."⁵¹ Los estudiantes también aprenden a tratar los riesgos y, a veces, como aceptar el fracaso. En algunos casos, hay estudiantes que empiezan un negocio y que crece lo suficiente como para desarrollar oportunidades de carrera a largo plazo.

Características de la educación empresarial.

Existen tres elementos principales en la educación empresarial:

- planear la empresa de negocio,
- implementar el plan del negocio, e
- integrar estas dos actividades con la instrucción académica de los estudiantes para que se apoyen uno al otro.

En algunos programas, los estudiantes sólo llegan a desarrollar los planes del negocio, ya que dejan que los miembros de la comunidad pongan los planes en acción o esperan a graduarse para empezar su propia empresa. Sin embargo, el aprendizaje es muy intenso cuando los estudiantes logran llevar a cabo sus planes y obtienen experiencia directa al manejar los negocios los cuales han ayudado a diseñar.

La educación empresarial: Algunas posibles actividades

Negocio de tarjetas de bienvenida	Venta, reparación y/o renta de bicicletas	Lecciones de tenis
Supermercado	Periódico de la comunidad	Lecciones de montar
Ferretería	Directorio de servicios de negocios	Crecimiento y venta de producción orgánica
Dulcería	Construcción de casas	Abastecer
Nevería	Reparación de casas	Conducir una revisión de seguridad de hogares
Imprenta	Pintar casas	Cuidado Infantil
Servicio de procesamiento de trabajo	Servicios para césped	Cuidado de animales
Servicios de copias y FAX	Trabajos únicos	Aseo de animales
Entrenamiento de computación	Fabricar y vender muebles	Servicio a domicilio
Reparar computadoras	Hacer y vender casas para pájaros	
Venta y reparación de máquinas de coser	Producción y venta de artes y artesanías	

⁵¹ PACERS *Cooperative Newsletter*, Abril 1995, n.p

Muchos programas de becas empresariales se obtienen de los medios disponibles en la educación vocacional, tales como la agricultura, carpintería o talleres de metal y expertos en la educación. Otros se unen a los medios de la comunidad, tales como la compañía de construcción local. Otros, particularmente las empresas de artesanías y los talleres de menudeo, podrían ser completamente creativos.

Una mayor parte de los programas empresariales son adaptados a los estudiantes de la secundaria. Sin embargo, también estudiantes de la escuela intermedia y hasta de primaria se benefician. Por ejemplo, en una escuela primaria los estudiantes dirigen un exitoso negocio de tarjetas de bienvenida; en otra escuela, los estudiantes manejan un almacén escolar, siendo los clientes sus propios compañeros.

La educación empresarial también ofrece a cualquier nivel de grado, oportunidades para los estudiantes a explorar una variedad cultural y enorgullecerse de su propia cultura. Muchas actividades empresariales—desde la imagen de tarjetas de bienvenida hasta la producción de artesanías native—se obtienen de la historia y herencia de la comunidad de los estudiantes.

Los ejemplos de becas empresariales para los estudiantes son diferentes (ver página anterior). Las escuelas y los estudiantes manejan restaurantes, centros de cuidado infantil, campos de verano, bibliotecas de renta, negocios de procesamiento de palabras, ferreterías, supermercados y neverías. Proporcionan servicios de trabajos únicos, entrenamiento de tenis y entrenamiento de computación. Dirigen experimentos de agricultura, revisión de energía y seguridad, e investigación de mercado. Han desarrollado directorios de servicios de negocio y producen programas de televisión con comerciales locales. Algunas de estas actividades son tomadas de las actividades de aprendizaje. La diferencia en la educación empresarial es que se enfoca en la producción de servicios o productos que pueden generar ingresos así como satisfacer una necesidad de la comunidad. La hoja de trabajo de planeación que se encuentra en la siguiente página, le puede ayudar al iniciar ideas sobre las clases de actividades empresariales que podrían ser viables en su comunidad. También tome en cuenta las guías para el éxito del negocio escolar que se encuentran en la página 63; estas fueron tomadas de las evaluaciones de los programas escolares de becas empresariales.

Hoja de trabajo para proyectos empresariales

Mucho de lo que aprenden los estudiantes en la educación empresarial lo aprenderán a través del proceso al desarrollar un plan detallado de un negocio. Tal planeación requiere de conocimiento sobre el mercadeo, estimación de costos y precios, y muchos otros conceptos de negocios. No se intenta substituir la siguiente hoja de trabajo por un plan detallado de un negocio. Mas bién, utilice esta hoja de trabajo como una herramienta de planeación preliminar.

Una posible empresa de negocio:

- producto (ejemplo, casas de pájaros): _____
- servicio (ejemplo, reparar cortadoras de césped): _____
- instalación (ejemplo, nevería): _____

Evidencia de necesidad: _____

Secciones de la población en dónde es más posible que compren: _____

Otros lugares que pueden obtener los mismos productos /servicios (Recuerda que su propósito no es competir con negocios locales en existencia, sino llenar la faltante dentro de la comunidad): _____

Ventajas al comprar con usted: _____

Desventajas al comprar con usted: _____

QUE NECESITA PARA TENER EXITO

Destrezas

NECESIDADES ESPECIFICAS**FUENTES PRINCIPALES**

Conocimiento

Recursos:

- facilidades/espacio
- equipo
- transportation
- materiales crudos
- inventario del producto
- apoyo de mercadeo
- otro:

Pautas para un exitoso programa escolar de negocios

Las siguientes pautas son reimpresiones de *fine print* (Marzo 2000, p. 5), una publicación del Center for School Change at the University of Minnesota. Las pautas fueron tomadas de una evaluación de los programas de becas empresariales para jóvenes dirigido por la Northwest Minnesota Foundation en 1998. Para más información favor de ponerse en contacto con el Center for School Change, Hubert H. Humphrey Institute of Public Affairs, 301 19th Avenue South, University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota 55455, y/o la Northwest Minnesota Foundation, 218/759-2057.

- Los proyectos exitosos han limitado el riesgo humano y financiero. Requieren de menos cuidado y no empiezan con grandes deudas.
- Los proyectos no deben de requerir de un alto nivel de dominio para poder tener éxito. Mientras que el uso retórico es negocio de la vida real, estos siguen siendo proyectos escolares implementados en un ambiente de aprendizaje.
- Alguien con experiencia en los negocios de la vida real debe ser parte del proyecto; y los maestros responsables de los proyectos empresariales deben tener experiencia en los negocios o tomar clases de negocios.
- Se le debe informar a la comunidad sobre cualquier proyecto que se implemente—especialmente cuando son negocios únicos—junto con los riesgos que comprende. Si se lleva a cabo, se limitará la publicidad negativa si fracasa un negocio.
- El tipo de negocio que una escuela escoge para empezar debe ser realista proporcionando el nivel de recursos disponibles.

Los requerimientos para la educación empresarial.

Howley y Eckman enfatizan que “empresas emprendedoras con éxito pueden ofrecer mucho a una comunidad, pero el punto real es la educación” (pág. 56). La meta principal de las becas empresariales para los estudiantes es siempre aprender; entonces el programa se debe integrar al plan de estudios de la escuela. Las becas empresariales se ajustan muy bien a los enfoques indisciplinarios; los estudiantes deben producir destrezas matemáticas y literarios así como más profesiones especializados o entendimientos de negocios orientados.

La instrucción del salón de clase, especialmente en los niveles más altos, necesitará dirigir elementos específicos en la planeación del negocio y de operación, (ver pág. 63 para repasar estos elementos.) En muchos de los ejemplos, estos elementos van más allá de la experiencia de la mayoría de los maestros. Afortunadamente, hay una cantidad considerable de materiales buenos del plan de estudios así como programas de desarrollo profesional que pueden ayudar a hacer la educación de su programa empresarial comprensiva y efectiva. (Ver capítulo 9, Recursos, para una información específica.)

Elementos de la planeación y operación del negocio que necesitan ser tratados por el plan de estudio escolar

- **investigación del mercado** – evaluar las necesidades de la comunidad que se podrían reconocer a través de Empresas Operadas por los Estudiantes.
- **auto evaluación del estudiante** – para cada estudiante, identificar destrezas personales y medios que contribuyan a la probabilidad de un éxito o fracaso del negocio.
- **desarrollo de los planes del negocio** – desarrollar y exponer metas, estrategias de producción y mercadeo, necesidades, costos, valorar estructuras y fechas límites.
- **manejo de producción o servicios** – adquirir materiales crudos o inventario, crear el producto o proporcionar servicios con un horario, dentro del presupuesto y con una buena calidad.
- **mercadeo** – crear conciencia y desarrollar demandas para el producto o servicio.
- **administración** – archivar, mantener el inventario, que se lleve la operación tranquilamente, y manejar los ingresos y los gastos.

La función del maestro en la educación empresarial tiene cambios positivos. Los maestros deben funcionar como facilitadores, estructurando el medio ambiente para que los estudiantes exploren productivamente y evalúen sus propias ideas, eduquen su auto-desarrollo más que llevándolos a un resultado preconcebido. Así, como es el caso con la vida real de experiencias directas, aprender a través de becas empresariales es menos ordenado que la instrucción tradicional, conceptualmente así como literalmente. Los estudiantes trabajan en grupos, comunicando, discutiendo ideas y cuestiones; las ideas se dan de una materia a otra; el ambiente de aprendizaje va más allá del salón de clase.

Algunas actividades empresariales pueden ser limitados sólo a los terrenos escolares, tales como un almacén escolar dirigido por el estudiante siendo otros estudiantes los clientes. Muchas actividades necesitarán extenderse más allá de los límites de la escuela, más bien hacia la compra y venta de la comunidad, y hasta a veces para la producción y el servicio. En estos casos, el director de la escuela y su personal se deben de preparar adaptando sus métodos tradicionales de trabajo en las necesidades del programa. Los horarios quizá tendrán que cambiarse, uniendo los períodos de clase o extendiendo el día escolar. Las escuelas quizá tendrán que compartir las instalaciones, materiales, u otros recursos no sólo con los grupos estudiantiles sino que también con otros miembros de la comunidad.

En la mayoría de las actividades empresariales, la cooperación comunitaria es esencial para el éxito del estudiante. Las compañías formales de la comunidad escolar pueden facilitar programas de becas empresariales. Las compañías proporcionan un foro estructurado para identificar las prioridades y necesidades de la comunidad, apoyan las actividades específicas, generan dinero para iniciar una operación u otros medios necesarios, adaptan los reglamentos y las costumbres a las necesidades de los programas empresariales, y dirigen los problemas como se vayan presentando. Para que el programa tenga éxito en apoyar el aprendizaje y crecimiento de los estudiantes, estos tendrán que jugar un papel muy activo en tales compañías. Los estudiantes deben trabajar como miembros del grupo y participar en las decisiones así como en otras actividades.

Asuntos de precauciones y preocupaciones.

Además de las preocupaciones principales que se discuten en el Capítulo 8, existen varios asuntos que se deben considerar en cuanto a la educación empresarial. Primero, los programas rurales de becas empresariales intentan beneficiar a la comunidad así como a los estudiantes. Entonces, es importante estar seguro de que los negocios creados por los estudiantes completen los espacios en los productos y servicios disponibles más que competir con las empresas. Esto requiere de un entendimiento más a fondo de la comunidad y una completa investigación del mercado.

Algunas empresas podrían requerir de fondos para poder comprar materiales crudos o iniciar un inventario. Hay una variedad de estrategias para reunir tales fondos, incluyendo pequeñas donaciones, aportaciones, haciendo eventos para reunir fondos, o inversiones de los miembros de la comunidad. Los programas necesitan dividirse entre las aportaciones y las inversiones, y las actividades de la planeación inicial necesitan hacer cualquier prevención necesaria para retener y pagar los fondos para iniciar una operación, así como distribuir las ganancias.

De manera ideal, las empresas operadas por los estudiantes serán lo suficientemente exitosas para mantenerse más allá de la meta instructiva inmediata del programa. Es importante considerar la posibilidad de que cualquier empresa creada por los estudiantes puede convertirse en un negocio viable y lucrativo; el proceso de la planeación inicial necesita incluir las especificaciones de los derechos y pertenencia, y proveer el cambio de una actividad guiada por la escuela a una empresa independiente.

Romper la barreras al éxito: El caso del Valle de Mora, Nuevo México

Un manual de 1940, desarrollado por la Administración federal de Proyectos de Trabajo, describe el Valle de Mora como un área de "vistas y panoramas magníficas," de granjas, ranchos y pequeños poblados caracterizado por calles estrechas y edificios de adobe.⁵²

La región mantiene una gran historia de la empresa y la comunidad. En 1800, los ricos caballeros empezaron a tomar ilegalmente las tierras y las áreas de residentes, trabajaban en secreto y de noche, destruían las cercas "para que el ganado de los hombre pobres buscaran pasto." El esfuerzo tuvo mucho éxito que "la comunidad volvió a tener posesión de las tierras."⁵³

Esta tradición de lucha y creatividad se refleja hoy en día en varias empresas estudiantiles. Dos áreas de medios ayudan en el apoyo de la educación empresarial para los estudiantes en las comunidades del Valle.

A través de una asociación de diez áreas de distritos escolares, el Centro para la Educación y Estudio de Diferentes Poblaciones facilita el aprendizaje estudiantil enfocado en las carreras—éste se encuentra en la Universidad Highlands de Nuevo México. Las actividades empresariales se enfocan en el turismo y en la agricultura.

Eric Romero, el coordinador de la asociación, trabaja con la participación del personal escolar. Uno de sus más grandes retos es formar el compromiso del maestro. "Para que se

comprometan los maestros," observa, "tienen que ver la unión entre la actividad y las normas del contenido asignado por el estado y los puntos de referencia." Con la gran responsabilidad unida a los exámenes unificados, "si algo no aparece en el puntaje del examen, los maestros piensan poque deberían preocuparse." ¿La solución? Unir explícitamente las becas empresariales a las normas del contenido, y comprometer a los maestros en el proceso de la planeación. Romero explica, que una vez comprometidos los maestros pueden ser el mejor medio del proyecto, no sólo para revisar las actividades del estudiante sino para utilizar conocimiento sobre la comunidad para identificar nuevas oportunidades de negocios.

Romero también recomienda dirigir un avalúo comunitario para identificar medios y socios potenciales. El avalúo, él explica, "sirve como un proceso para identificar los sistemas de conocimiento inidígena" que se le puede agregar al plan de estudios. "Las ciencias y las matemáticas están a nuestro alrededor," en las tradiciones y las prácticas de los miembros de la comunidad. Las costumbres locales se deben de ver "no como una limitación pero sí como una fuente de mantenimiento y desarrollo."

El programa educacional proporciona entrenamiento y materiales a través de los cuales los estudiantes generan ideas y desarrollan planes de negocio detallado. El entrenamiento culmina en donde los estudiantes intentan

⁵² Administración de Proyectos de Trabajo, *New Mexico: A guide to the colorful state*, American Guide Series. New York: Hastings House, 1940, p. 377.

⁵³ *Ibid.*

vender sus producto o servicios a los padres de familia y a los miembros de la comunidad.

Michael Rivera, el director de la Jicarita para el desarrollo de la juventud, observa que "el apoyo realmente se necesita después de que termine el entrenamiento." Para ayudar a aquellos estudiantes que quieren llevar sus planes de negocios a la realidad, el programa organiza "centros de incubadoras," en donde los estudiantes pueden utilizar el espacio, equipo y materiales para seguir con sus empresas. Un asesor para la juventud de becas

empresariales también está disponible para ofrecer asesorías y estrategias para resolver problemas. Ambas agencias de medios han tenido el beneficio de conceder fondos: el Centro con apoyo del Desafío Rural de Annenberg, La Jacarita del Departamento de Educación de E.U.A. Dos escuelas del distrito y el Comercio de Mora Chamber trabajan juntos para proveer un espacio para el centro local de incubadora. Es posible romper las barreras al éxito del estudiante—pero se lleva toda una comunidad para hacerlo.

8. Asuntos de preocupación y seguridad

Sólo los hechos: El tamaño de la escuela y los beneficios educativos

"La evidencia de una investigación revela poco beneficio económico y educacional asociado con el incremento en el tamaño de la escuela" (pág 11).⁵⁴

"Hay poca relación entre la cantidad de cursos que ofrece la escuela y el logro total del estudiante" (pág. 25).⁵⁵

En una investigación reciente se reveló "una relación negativa entre el tamaño de la escuela (o distrito) y el logro del estudiante. Esto quiere decir que, entre menos estudiantes estén inscritos en una escuela, hay un alto aprovechamiento" (pág. 30).⁵⁶

"Por décadas se ha confirmado en las investigaciones, los efectos positivos de las escuelas pequeñas en las actitudes y satisfacciones, en participaciones extracurriculares, el apego a la escuela y asistencia de los estudiantes" (pág. 30).⁵⁷

⁵⁴ Daryl Hobbs, *Education reform and rural economic health: Policy implications*. Charleston, West Virginia: Appalachia Educationa Laboratory, Mayo 1989.

⁵⁵ Craig B. Howley y John M. Eckman, Eds., *Sustainable small schools: A handbook for rural communities*. Charleston, West Virginia: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*

No importa como o que tan pequeño es su proyecto, existen ciertas preocupaciones que tendrá que tratar. Algunos parecerán algo preocupantes, al menos momentáneamente. Pero tome en cuenta que, por cada tipo de actividad que se describe en esta guía, hay escuelas que han encontrado la forma de que funcione. También recuerde: Es una de esas reglas de la vida, en que los eventos que ha planeado son los que menos suceden.

Los siguientes párrafos mencionan algunos de los asuntos más comunes que necesitará tratar. La lista de seguridad y de riesgo de la siguiente página también le puede ayudar en su proyecto de planeación.

Seguridad.

Las preocupaciones de protección incluyen la protección para los estudiantes, dentro y despues de horas de clases. También incluyen protección para la comunidad y los miembros de familia que vienen a la escuela o participan en actividades que patrocina la escuela.

Las preocupaciones sobre violencia en las escuelas, las ha encaminado a cerrarlas o aumentar la protección. Mientras que estas medidas ayuden a controlar la violencia en las escuelas, puede también estar intimidando a las familias y a los miembros de la comunidad, y lo hace más difícil para que los estudiantes participen en las actividades despues de horas de clases. Quizá tendrá que buscar formas nuevas para mantener las normas necesarias de protección y hacer que los estudiantes responsables, familias y miembros de la comunidad se sientan bienvenidos y libres de tomar parte de las actividades productivas. Algunas escuelas utilizan voluntarios "gente que recibe" así como guardias de seguridad para ayudar a que las familias y la comunidad se sientan bienvenidos en la escuela. Otro paso que ayudaría es que los estudiantes, padres de familia y los miembros de seguridad sepan de ante mano que medidas de protección se van a tomar y las razones por las cuales se tomarán.

Un paso importante es inspeccionar y asegurar un matenimiento propio de todas las instalaciones y equipos que se utilizan ya sea dentro o despues de horas de clases. Otro es proporcionar una orientación completa para todos los voluntarios y el personal acerca de los procedimientos de protección en caso de fuego u otras emergencias.

Lista de control de seguridad y responsabilidad civil

¿Qué tipo de protección y asuntos relacionados con la seguridad están dentro de su proyecto? ¿Cómo los podría manejar?

ASUNTO	FORMAS DE MANEJARLO
_____ estudiantes que salen despues de horas de clases	_____
_____ estudiantes que no son de la escuela y que entran en ella	_____
_____ garantizar transportación segura y confiable para los estudiantes	_____
_____ garantizar una supervisión adecuada a los estudiantes que se encuentran fuera de la escuela	_____
_____ garantizar la protección de los participantes al utilizar material de la escuela	_____
_____ garantizar la protección de los participantes al utilizar las instalaciones y equipo despues de horas de clases	_____
_____ garantizar la protección de los participantes durante una actividad	_____
_____ garantizar protección y seguridad en las instalaciones y equipo dentro de la escuela	_____
_____ garantizar protección y seguridad en las instalaciones y equipo despues de horas de clases	_____
_____ garantizar obediencia con las leyes estatales y federales del trabajo infantil	_____
_____ garantizar un seguro de cobertura adecuada para:	
☐ la protección de los estudiantes que no son de la escuela y que se encuentran dentro de ella	_____
☐ la protección de los estudiantes que se encuentran despues de horas de clases	_____
☐ la protección de los estudiantes en el transporte	_____
☐ la protección de los clientes y patrones con los que están comprometidos los estudiantes	_____
☐ daño a los equipos e instalaciones de la escuela	_____
☐ daño a los equipos e instalaciones que no son de la escuela	_____

Para las actividades de los estudiantes y adultos que tengan que ver con ejercicios o algún esfuerzo activo hay que estar siempre seguro de que esté alguien disponible que tenga el entrenamiento de primeros auxilios.

Seguridad.

Otra preocupación es garantizar que las instalaciones, el equipo, los materiales y las pertenencias de los participantes estén protegidos del vandalismo y robo. Al designar un grupo de personas responsables para garantizar una supervisión adecuada y que apague el equipo como por ejemplo, las computadoras, ayudaría a manejar las preocupaciones de seguridad.

Para los proyectos del uso de red o de computadora en línea, tendrá que considerar cuestiones de seguridad adicionales. Podría incluirse la protección de cuentas de Internet del uso no autorizado, bloquear el acceso a partes del Internet que no son apropiados para los niños o para el uso de fondos públicos, y proteger registros escolares computarizados u otros datos de intervención. Todas estas preocupaciones se pueden resolver por un experto en tecnología.

Supervisión local.

En la mayoría de los casos, los estudiantes que llevan actividades basados en la comunidad necesitarán supervisión local. Esta supervisión no podrá ser siempre por el maestro, porque puede ser que sus estudiantes estén divididos en lugares diferentes de la comunidad. Para la protección, servicio y por razones académicos es indispensable trabajar con la agencia, grupo o negocio que está involucrado—siempre antes de implementar la actividad. Las listas por escrito y las descripciones de las reponsabilidades del supervisor ayudan a garantizar que ambos partidos comparten las mismas expectativas. También ayuda el dirigir cheques para garantizar que las provisiones para la supervisión se estén llevando a cabo como se planeó.

Transporte.

El transporte para los estudiantes puede ser un problema logístico así como un de protección y costo. Algunas escuelas manejan el problema al requerir que cualquier servicio de aprendizaje después de horas de clases o lugares relacionados con el trabajo estén dentro de los límites de distancia de la escuela. Sin embargo, en muchas áreas no es una buena solución, ya que las comunidades rurales tienden a extenderse a distancias considerables. El problema continúa, de asegurar que si los estudiantes tienen una forma segura y confiable de llegar a su casa al finalizar el día al haber tenido actividades después de horas de clases.

Una sola solución no funciona para todas las situaciones. Una estrategia puede ser que los padres de familia ayuden como voluntarios. En algunos casos se podrán usar los vehículos escolares. A veces hay negocios o agencias de servicio social que proporcionan transportes a cambio de ayuda voluntario.

Si proporciona programas para los padres de familia o para adultos en la escuela, debe considerar sus necesidades de transporte. No dé por un hecho que todos tienen en que llegar a la escuela. Haciendo algún acuerdo para tener choferes voluntarios sería de gran ayuda, así como para hacer horarios para eventos o lugares que sean más convenientes para la familia y miembros de la comunidad.

Responsabilidad civil.

Si se extiende el horario de clases o las funciones de la escuela, es importante considerar las cuestiones de posibles riesgos (ver el cuadro en la página 73). Asegúrese de que las actividades nuevas, el público y/ o el tiempo estén cubiertos por las pólizas del seguro de la escuela. También asegúrese de discutir completamente cualquier cuestión de riesgos relevantes con las agencias de la comunidad, patrones o individuos con lo cuales los estudiantes estarán comprometidos.

El permiso de los padres de familia es esencial para actividades que son después de horas de clases. En resumen, puede o debe obtener una notificación de riesgos por parte de los padres de familia en las actividades después de horas de clases. Asegúrese de tener una copia de la notificación revisado por el asesor legal del sistema escolar (o por un abogado voluntario). Tome en cuenta que las notificaciones no lo protegerán necesariamente de las demandas legales.

Sin embargo, si usted es prudente en tomar medidas de protección, seguridad y supervisión, la escuela estará protegida adecuadamente.

Cuestiones de responsabilidad civil que pueden surgir con el aprendizaje basado en el trabajo.

La siguiente información es una reimpresión, en forma abreviada, del Employer Recruitment and Orientation Guide (1996), uno en una serie de publicaciones desarrollado a través de las Conexiones de la Organización del Northwest Regional Educational Laboratory: programa de trabajo y aprendizaje. Para más información o para ordenar la publicación, comuníquese con NWREL, 101 SW Main Street, Suite 500, Portland, Oregon, 97204, 800/547-6339, www.nwrel.org. Nota: Estas son sólo guías generales y no los substituya por un consejo legal o política local.

Lesiones al estudiante en el lugar de trabajo.

Los estudiantes que están bajo nomina con experiencia en aprendizaje basado en el trabajo deberían estar cubiertos por el seguro de compensación de los trabajadores. Estudiantes que no están en nomina no pueden estar cubiertos por el plan de compensación de los trabajadores. Sin embargo, porque las actividades de aprendizaje de los estudiantes fuera de las instalaciones de la escuela generalmente son consideradas como una extensión de la escuela, son protegidos por las pólizas de riesgos del distrito escolar.

Algunos patrones querrán que los estudiantes estén cubiertos por un seguro especial y permisos especiales. Un distrito escolar puede mejorar el seguro de compensación del trabajador o comprar coberturas médicas por separado, y un patrón puede adquirir una póliza de riesgos generales.

Transporte. En general, los riesgos por lesiones o accidentes durante el pasaje está bajo la responsabilidad de los encargados del transporte. Por ejemplo, un estudiante es responsable si maneja su propio carro; el distrito es responsable si

por un transporte público; y el patrón es responsable si los estudiantes viajan en un vehículo de la compañía.

Lesiones a patrones o empleados de un negocio. El patrón y el distrito escolar están expuestos a la posibilidad de que los estudiantes podrían causar lesiones a los patrones o empleados del negocio. Al extender la póliza de riesgos, un distrito escolar puede proporcionar una cobertura a aquel estudiante que lesione a alguien en el lugar de trabajo.

Daños a la propiedad del patrón. Es posible que los estudiantes hagan daño a la propiedad del patrón ya sea accidentalmente o intencionalmente. El seguro de propiedades del patrón le proporcionará una cobertura en tal caso, pero se tendrá que pagar un deducible, el cual se tendrá que negociar entre el patrón y el distrito escolar. Las soluciones posibles serían tener los nombres de los estudiantes en la póliza del distrito escolar si es que proporciona una cobertura de daños a la propiedad o que el patrón firme una "declaración de derechos de subrogación" en contra del distrito, la escuela y los estudiantes.

Conformidad a las leyes y reglamentos.

Además de la política escolar y las políticas de cualquier otra agencia o institución involucradas en sus actividades, puede haber leyes y reglamentos que se apliquen a sus esfuerzos. Por ejemplo, hay reglamentos federales y estatales con relación al trabajo infantil. La Organización de Northwest Regional Educational Laboratory dirigido hacia el aprendizaje basado en el trabajo señala que:

Las leyes del trabajo infantil pueden diferir en los niveles estatales y federales. Cuando hay una diferencia entre los reglamentos federales y estatales, entonces los reglamentos son más rígidos. Los patrones [y escuelas] deben buscar consejos legales o consultar el salario federal y estatal y las horas de oficina si existe la posibilidad de que los estudiantes se consideren "empleados" bajo la ley (p. 33).⁵⁸

Los estudiantes son considerados exentos de la Ley federal de Normas de Trabajo, la cual protege a trabajadores jóvenes, si se presentan ciertos criterios de educación relativamente rígido. Estos criterios se refieren a la integración de experiencias de trabajo con las experiencias del aprendizaje escolar, la secuencia de actividades, la exposición de trabajo y las destrezas que adquieren los estudiantes, y la supervisión proporcionada en el lugar de trabajo. También hay criterios que requieren que los estudiantes no se cambien de trabajo, no se les puede prometer un trabajo con anticipación, y no podrán recibir un salario o compensación, sólo un sueldo para gastos.⁵⁹

La confidencialidad de la información.

Se puede presentar la cuestión de la confidencialidad de la información de dos maneras: primero, sobre los documentos del estudiante, cuando las agencias cooperan en proporcionar servicios para un estudiante o familia; y segundo, sobre los documentos del paciente o cliente, cuando los estudiantes están ocupados en cierto servicio o actividades de aprendizaje basado en el trabajo. Según la mayoría de las guías, la información más reciente es el que se toma en cuenta siguiendo los mismos pasos que hacen las agencias o negocios con otros empleados; o sea, orientando al estudiante voluntario o empleado en las políticas y procedimientos confidenciales.

⁵⁸ Northwest Regional Educational Laboratory, *Employer recruitment & orientation guide*, Linking Work and Learning Series. Portland, Oregon: Autor, 1996.

⁵⁹ *Ibid.*

La cuestión de la confidencialidad en los documentos del estudiante es menos fácil de resolver, por los requerimientos legales y por las complicaciones de las políticas y procedimientos de las diferentes agencias por conservar los documentos de los estudiantes. Una sola solución no funciona en todos los casos; tendrá que trabajar en un enfoque efectivo basado en las circunstancias únicas de su programa. Dos avisos podrían ayudar: uno, asegúrese de resolver este asunto en el proceso de la planeación. Y dos, tome en cuenta la necesidad de balancear las cuestiones de la privacidad y la confidencialidad con la necesidad de compartir la información para proporcionar la ayuda más efectiva a los estudiantes y sus familias.

9. Recursos

Sólo los hechos: Las influencias en el éxito de la comunidad rural

"Recientes estudios. . . han encontrado que la capacidad de lugares rurales para una organización local es más importante que un sitio, Recursos naturales, y otras fundaciones en distinguir de los lugares rurales que tienen éxito a los que no tienen" (págs. 390 a 392).⁶⁰

"Los negocios parecen estar prestando mucha atención a la educación cuando hacen las decisiones en cuanto lugar, y este enlace ha estado recibiendo mucha atención en la literatura regional" (pág. 187).⁶¹

"El alejamiento, una característica que define a muchos lugares rurales, es un riesgo económico a menos que el lugar y el clima sean favorables para atraer a las personas jubiladas, a los turistas o empresarios" (pág. 2).⁶²

La tecnología de telecomunicaciones ha jugado un papel en la economía subdesarrollada en un sunnúmero de comunidades rurales. Un estudio de condados rurales que experimentaban el crecimiento económico "los encontraron con muchos consultantes, contratistas, agentes y otros tipos de profesionistas que utilizaban telecomunicaciones modernas para servir a los clientes alrededor del país y del mundo" (pág. 2).⁶³

⁶⁰ Daryl Hobbs, "Social organization in the countryside." In Emery N. Castle, Ed., *The changing American countryside: Rural people and places*. Lawrence, Kansas: The University Press of Kansas, 1995.

⁶¹ Mark Drabentstott and Tim R. Smith, "Finding rural success." In Emery N. Castle, Ed., *The changing American countryside: Rural people and places*. Lawrence, Kansas: The University Press of Kansas, 1995.

⁶² Hobart Harmon, "Building school-to-work systems in rural America." ERIC Digest, Abril 1998, pp.1-2.

⁶³ D. Carney, "Promoting technology in America's rural areas." *The New York Times*, edición en línea, Enero 20, 1997.

Este capítulo enlista los recursos que le pueden ayudar en sus esfuerzos para reforzar la escuela y la comunidad. La información está agrupada en las siguientes categorías:

- Publicaciones y materiales (si busca publicaciones y materiales, también asegúrese de revisar la categoría "más información"; la mayoría de los grupos mencionados ofrecen listas de publicación, y a veces los propios documentos, en línea a través de sus sitios Web),
- Recursos para más información y/o asistencia técnica, y
- Compañeros de la comunidad local y Recursos.

Al recopilar esta lista, hemos intentado ser selectivos. En casi todos los casos, estamos completamente familiarizados con los materiales que están enlistados o sus creadores o con la agencia de Recursos o la organización. Para aquellos lectores que quieren más información, una visita a cualquiera de los sitios web que están enlistadas te enlazará a todo un nuevo universo de posibilidades.

Publicaciones y materiales

Los recursos en esta categoría incluyen información de conocimiento, manuales informativos, y apoyo de instrucción. Las listas están agrupados de acuerdo a los temas específicos dirigidos en esta guía.

Escuelas rurales

Craig B. Howley y John M. Eckman, Eds., *Sustainable Small Schools: A Handbook for Rural Communities*. Charleston, West Virginia: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, 1997. ERIC/CRESS, 800/624-9120, www.ael.org/eric/. Una guía clara y bien organizada que incluye una discusión y estrategias prácticas para mantener pequeñas escuelas y comunidades. Incluye una discusión sobre el desarrollo integrado de la comunidad escolar.

The Rural Educator. El diario de la Asociación de la Educación Rural Nacional. AERN, 970/491-7022, www.ColoState.edu./Orgs/NREA/. Ver en particular la cuestión del Invierno 1999-2000, la cual se enfoca en el mejoramiento de escuelas rurales.

Clark D. Webb, Larry K. Shumway, y R. Wayne Shute, *Local Schools of Thought*. Charleston, West Virginia: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, 1996 (ver a Howley y Eckman para cualquier información). Argumenta sobre la potencialidad de escuelas pequeñas y rurales como el medio ambiente de aprendizaje significativo en la cual los estudiantes pueden percibir conexiones importantes entre sus vidas y el plan de estudios, y entre los individuos y la gran comunidad. Diseñado para ayudar a los practicantes a reevaluar el propósito y enfoque de su práctica educacional.

Desarrollo de la comunidad rural

Mid-continent Regional Educational Laboratory, *What's Noteworthy on Rural Schools and Community Development*. Aurora, Colorado: Author, n.d. McREL, 2550 South Parker Road, Aurora, Colorado, 80014, 303/337-0990, www.mcrel.org. Al utilizar un formato de revista, resume cuestiones y estrategias principales al unir escuelas rurales y desarrollo comunitario. Incluye repasos de aprendizaje de servicio y de becas empresariales con ejemplos de estudios comunitarios y plan de negocio.

Bruce A. Miller, "Dolor y supervivencia rural: La escuela y la importancia de la 'comunidad.'" *Journal of Research in Rural Education*, Fall 1993. Vol. 9, No. 2, pp. 84-103. También puede estar disponible de la Organización de Northwest Regional Educational Laboratory, 101 S.W. Main Street, Suite 500, Portland, Oregon, 97204, 503/275-9500, www.nwrel.org/ruraled/. Discute en detallar los asuntos de enfrentar escuelas rurales y comunidades, su interdependencia, y las estrategias.

Alianzas entre escuela, comunidad, y familia

J.G. Cibulka and W.J. Kritek, Eds., *Coordination among Schools, Families, and Communities: Prospects for Educational Reform*. Albany: State University of New York Press, 1996. Discute los asuntos e investiga ciertos temas relacionados a las compañías familiares de la escuela. Incluye un fuerte enfoque en los servicios integrados para los estudiantes y sus familiares.

Joyce Epstein, Ed., *School Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. New York: Harper Collins, 1997. Una guía de acción para maestros y administradores editado por un líder en el movimiento

líder en el movimiento para los servicios integrados. Se enfoca en la creación de compañías para apoyar los servicios integrados de enlace escolar para los estudiantes y sus familias.

Molloy, Patricia, et al., *Building Home, School, Community Partnerships: The Planning Phase*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory, 1995. SEDL, 211 East 7th Street, Austin, Texas 78701, 800/476-6861, www.sedl.org. Describe los aprendizajes de un proyecto diseñado para apoyar compañías.

Schorr, Lisabeth B., *Common Purpose: Strengthening Families and Neighborhoods to Rebuild America*. New York: Anchor Doubleday, 1997. Un libro altamente interesante, trata de la necesidad de que se involucren la familia y la comunidad en los servicios de educación y de apoyo para los estudiantes.

Estrategias de colaboración

A.F. Melaville, M.J. Blank, and G. Asayesh, *Together We Can: A Guide for Creating a Profamily System of Education and Human Services*. Washington, D.C.: U.S. Departments of Education and Health and Human Services, 1993. Una guía de paso por paso a la colaboración, con el enfoque del trabajo colaborativo al proporcionar servicios integrados de enlace escolar para los estudiantes y sus familias.

Southwest Educational Development Laboratory, *Creating Collaborative Action Teams: Working Together for Student Success*, with accompanying Toolkit and CD-ROM. Austin, Texas: Author, 2000. SEDL, 211 East 7th Street, Austin, Texas 78701, 800/476-6861, www.sedl.org. Una guía de paso por paso para los grupos interesados en establecer un grupo colaborativo para apoyar escuelas locales. Incluye un repaso del proceso así como pautas y actividades para ayudar al grupo a través de cada paso. Disponible también en español.

Programas de reforzamiento para estudiantes/despues de horas de clases

Departamento de Educación de los Estados Unidos, *Bringing Education into the Afterschool Hours*. Washington, D.C.: Author, Summer 1999. Disponible a través de World Wide Web en www.ed.gov/pubs/After_School_Programs/. Enfocado en las formas de integrar el contenido educacional en los programas después de horas de clase.

Departamento de Educación y de Justicia de los Estados Unidos, *Safe and Smart II: Making the After-School Hours Work for Kids*. Washington, D.C.: Author, March 2000. Disponible por el Internet en www.ed.gov o <http://ojjdp.ncjrs.org>. Un libro de consulta para aquellos interesados en establecer programas de enriquecimiento después de horas de clases. Basado en investigaciones, describe los elementos de programas efectivos, ofrece ejemplos de programas, y enumera una variedad de recursos.

Servicios integrados para estudiantes y familias

Carol Calfee, Frank Wittwer, y Mimi Meredith, *Building a Full-Service School: A Step-by-Step Guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

G.D. Haertel y M.C. Wang, *Coordination, Cooperation, Collaboration: What We Know about School-Linked Services*. Philadelphia: Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, 1997. 800/892-5550, www.tempe.edu/lss/. Discute asuntos e investiga temas relacionados con servicios integrados asociados a asuntos escolares.

Departamento de Educación de los Estados Unidos, *Putting the Pieces Together: Comprehensive School-Linked Strategies for Children and Families*. Washington, D.C.: Author. May 1996, www.ed.gov. Una guía paso a paso para desarrollar colaborativas que puedan brindar servicios asociados con asuntos escolares a estudiantes y familias.

Consulte también listas de libros bajo escuela, familia y asociaciones comunitarias, la mayoría de los cuales se enfocan en parte o totalmente a asociaciones dirigidas a proveer servicios integrados.

Educación de adultos, padres, y comunidad

Steve R. Parson, *Transforming Schools into Community Learning Centers*. Larchmont, New York: Eye on Education, 6 Depot Way West, Suite 106, Larchmont, NY 10538.

Aprendizaje basada en la experiencia

The Active Learner. Foxfire, 706/746-5828, www.foxfire.org. Excelente revista orientado a la práctica para maestros en salones de clase, publicado tres veces al año por la Foxfire Fund, Inc. Destaca estrategias y experiencia en salones de clase actuales usando artículos escritos por maestros.

Bobby Ann Starnes and Angela Carone, *From Thinking to Doing: Constructing a Framework to Teach Mandates through Experience Based Learning*. Mountain City, Georgia: Foxfire, 1999. (Ver información para contactarlos en párrafo anterior). Una discusión detallada basada en experiencias actuales de maestros, así como también en la investigación de la Foxfire del enfoque instructivo basado a la comunidad, tomando al aprendiz o principiante como centro de atención y las once prácticas principales que guían las actividades de la Foxfire.

Aprendizaje basado en el servicio

Robert Bhaerman y Karen Cordell, *Service Learning as a Component of Systemic Reform and Rural Schools and Communities*. Disponible através del Servicio de Reproducción de Documentos de la ERIC. El número de la ERIC es ED 391614. Describe temas y estrategias para el aprendizaje basado en el servicio implementado en un contexto rural específico.

Shelley H. Billig, "Research on K12 school-based service learning." *Phi Delta Kappan*, May 2000, pp. 658-675. Un repaso acerca de lo que los estudios de investigación revelan acerca de la efectividad del aprendizaje basado en el servicio.

Hobart L. Harmon, *Work-Based, Community Service-Learning Activities for Estudiantes in Rural America*. Charleston, West Virginia: Appalachia Educational Laboratory, 1996. 800/624-9120, www.ael.org. También disponible através del Servicio de Reproducción de Documentos de la ERIC, 800/443-ERIC. Provee una lista potencial de actividades del aprendizaje basado en el servicio que podrían ser iniciadas en áreas rurales, basada en una investigación enfocada al grupo en cinco comunidades rurales del Este de los Estados Unidos.

Harry C. Silcox, *A How-To Guide to Reflection: Adding Cognitive Learning to Community Service Programs*. 2da edición. Philadelphia: Brighton Press, Inc., 1995. Se enfoca detalladamente en estrategias para

motivar la reflexión del estudiante, como lectura, escritura dirigida, y varias estructuras para discusiones orales y presentaciones.

Lillian S. Stjepens, *The Complete Guide to Learning Through Community Service, Grades K-9*. Boston: Allyn and Bacon, 1995. Podría no haber copias a la venta, pero debe estar disponible al público en librerías y vía Interlibrary Loan, vale la pena. Una guía detallada orientada a la práctica de todos los aspectos del aprendizaje basado en el servicio, con una gran variedad de ejemplos obtenidos de experiencias actuales en escuelas. Las actividades pueden ser adaptadas a grados mayores.

A.S. Waterman, Ed. *Service Learning: Applications from the Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. No está enfocado a una audiencia participativa, pero provee información a fondo y variada acerca del aprendizaje basado en el servicio, incluyendo enfoques, inquietudes de los maestros, evaluaciones y resultados de investigación.

Aprendizaje basado en el trabajo

Hobart L. Harmon, *Work-Based, Community Service-Learning Activities for Estudiantes in Rural America*. Ver listado bajo Aprendizaje basado en el Servicio, arriba.

Bruce A. Miller y Karen J. Hahn, *Finding Their Own Place*. Charleston, West Virginia: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, 1997. ERIC/CRESS, 800/624-9120, www.ael.org/eric/. Se enfoca en iniciativas de la escuela al trabajo, con un breve repaso de la investigación y descripciones detalladas de tres comunidades rurales en Montana y Washington. A pesar de no ser una guía paso a paso, será de mucha utilidad para aquellos interesados en iniciar un programa de aprendizaje basado en el trabajo.

Northwest Regional Educational Laboratory. *Connections: Linking Work and Learning Publication Series*, 1996. 800/547-6339, www.nwrel.org. La serie contiene diversas guías de acción para iniciar actividades del aprendizaje basado en el trabajo, incluyendo guías para maestros, estudiantes, y empresarios.

Educación empresarial

Paul Huh, *Entrepreneurial Education Textbooks: A Review*.

Disponible através de Clearinghouse on Entrepreneurship Education, www.celcee.edu. Examina una serie de libros de texto y currícula enfocada a la educación empresarial, con particular atención en materiales patrocinados por el Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership (ver lista de fuentes de consulta abajo.)

NOTA: Para establecer un programa de educación empresarial efectivo, recomendamos altamente que obtenga y use materiales de plan de estudios actuales. Mientras un número de éstos exista, muchos sólo son disponibles para aquellos que toman el entrenamiento u orientaciones conducidas por la organización patrocinadora. Para información y acceso a dichos programas, así como a otros materiales, consulte las listas de publicaciones de abajo de "Entrepreneurial education" bajo "Recursos para asistencia técnica o información."

Recursos para asistencia técnica o información

Estos Recursos incluyen grupos que pueden proveer información, consulta, o apoyo en capacitación a medida que progrese en el proceso de la iniciación de un proyecto de desarrollo de escuela-comunidad integrada. La mayoría son grupos nacionales o regionales enfocados en uno o más temas incluidos en esta guía. La mayoría poseen direcciones electrónicas que ofrecen una variedad de antecedentes, acceso a publicaciones y enlace a otras Recursos.

(NOTA: Mucha de la información disponible de estos grupos en el Internet se encuentra en "formato PDF." Esto significa que necesita una copia de la aplicación de software Adobe Acrobat Reader®. Esta aplicación, que por cierto es gratuita, es frecuentemente incluida con el software para instalar el Internet. Si no es así, puede ser accesado de un sinnúmero de direcciones electrónicas en el internet, incluyendo las enlistadas aquí.)

Escuelas rurales

Center for School Change
Humphrey Institute of Public Affairs
301 19th Avenue South, Minneapolis, Minnesota 55455
612/626-1834, www.hhh.umn.edu/Centers/school-change

El foco de atención del Center for School Change es incrementar el éxito de los estudiantes y fortalecer los enlaces entre escuela, familia y comunidad. El Centro ha apoyado el cambio de proyectos en escuelas del área rural de Minnesota. Además, ofrece publicaciones y recursos de consulta a un amplio auditorio. La dirección electrónica ofrece un repaso de las actividades y publicaciones del Centro.

ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools
P.O. Box 1348, Charleston, West Virginia 25328-1348
800/624-9120, www/acl.org/eric/

ERIC/CRESS, con base en el Appalachia Educational Laboratory, mantiene una biblioteca y una base de datos con información relacionada con la educación en escuelas rurales pequeñas. También publica sumarios, actualizaciones y ocasionalmente libros que tratan de temas que interesan a los educadores rurales, incluyendo aprendizaje basado en el trabajo y aprendizaje basado en el servicio. Las direcciones electrónicas incluyen una base de datos que puede ser consultada.

Rural School and Community Trust, www.ruraledu.org

The Rural School and Community Trust, una organización educativa no lucrativa, emana del Annenberg Rural Challenge. Centra su atención primordialmente en cuestiones de protocolo que tienen influencia en la educación rural, con actividades que incluyen la promoción, investigación y publicaciones. La dirección electrónica proporciona listas de publicaciones, describe asuntos de protocolo y provee enlaces con proyectos patrocinados así como sitios con enfoque rural.

National Rural Education Association
970/491-7022, www.ColoState.edu/Orgs/NREA/

La NREA es una asociación profesional para administradores de escuelas rurales, maestros, miembros del comité y otros. La Asociación edita un diario, The Rural Educator. La dirección electrónica no es muy extensa, pero incluye noticias, información para obtener una membresía y tablas de contenidos de ediciones presentes y pasadas de The Rural Educator.

Desarrollo de la comunidad rural

Center for Rural Affairs, www.cfra.org

El foco de atención del Center for Rural Affairs no es específicamente educativo. Aborda una variedad de asuntos que afectan a las comunidades rurales, haciendo énfasis en el desarrollo económico y agrícola. Una área de atención es el emprendimiento (entiéndase empresarial). A pesar de que la información y proyectos están dirigidos a los adultos, el Centro patrocina un campo de emprendimiento para alumnos de preparatoria. La dirección electrónica incluye información acerca del campo, así como lista de publicaciones e información diversa.

W.K. Kellogg Collection of Rural Community Development Resources
www.unl.edu/kellogg/index.html

Esta dirección electrónica, ofrece una base de datos que puede ser consultada, y la cual contiene publicaciones sobre temas rurales. La mayoría de las publicaciones no centran su atención en la educación, pero encontrará materiales relevantes de interés.

Rural Policy Research Institute, www.rupri.org

El foco de atención del Rural Policy Research Institute es sobre temas no relacionados con la escuela que afectan a las comunidades rurales. El desarrollo económico es una de las áreas de mayor interés.

Asociaciones escuela-comunidad-familia

Communities in Schools, www.cisnet.org

Communities in Schools es una red nacional que promueve el interés de la comunidad en las escuelas. Afiliados locales y estatales proveen información y asistencia técnica. La dirección electrónica incluye un documento en el cual se destaca el enfoque básico del programa.

Family Support America
20 North Wacker Drive, Suite 1100, Chicago, IL 60606
312/338-0900, LINK "<http://www.familysupportamerica.org>"
www.familysupportamerica.org

Anteriormente conocida como la Family Resource Coalition of America, esta organización ofrece una amplia variedad de materiales para ayudar a grupos locales a establecer y operar programas de apoyo a la familia. Los

programas pueden incluir promoción, educación a los padres, servicios sociales y de salud, apoyo al aprendizaje del estudiante, así como información y referencias. La dirección electrónica contiene listas de publicaciones de recursos de consulta y publica un catálogo tetramestralmente.

Center for School Change, (ver listas de publicaciones bajo "Escuelas rurales")

Partnership for Family Involvement in Education
800/USA-LEARN, <http://pfie.ed.gov>

Una coalición patrocinada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos, la Partnership for Family Involvement in Education está organizada en cuatro grupos: asociaciones escuela-familia, empresariado en pro del aprendizaje, organizaciones comunitarias y grupos religiosos. Las actividades son a nivel local y nacional. La dirección electrónica contiene información acerca de la formación de asociaciones, publicaciones, y noticias acerca de iniciativas federales y otras relacionadas con la asociación.

Estrategias colaborativas

Southwest Educational Development Laboratory
211 East 7th Street, Austin, Texas 78701
800/476-6861, www.sedl.org

SEDL, que por cierto edita esta guía, trabaja con escuelas y comunidades en cinco estados (Arkansas, Louisiana, New Mexico, Oklahoma, y Texas) para ayudarles a planear e implementar asociaciones colaborativas que apoyen los cambios positivos en las escuelas. La fuentes de consulta de SEDL incluye publicaciones, información en el internet, asistencia técnica a sitios previamente seleccionados y enlaces a otras fuentes. La dirección electrónica contiene una base de datos que puede ser consultada así como repasos de programas de SEDL; algunas publicaciones están disponibles en el Internet.

Programas de reforzamiento para estudiantes/despues de horas de clases

21st Century Community Learning Centers, www.ed.gov/21stcccl/

Los 21st Century Community Learning Centers, son una iniciativa federal que apoya através de fondos otorgados, programas de reforzamiento despues de clases para el estudiante. La dirección electrónica destaca el

criterio para el otorgamiento de fondos y su aplicación, sin embargo, a mediados de Junio del 2000 la información no había sido actualizada. La dirección electrónica también provee acceso a publicaciones e incluye diversos enlaces incluyendo algunos relacionados con programas apoyados con fondos federales.

Afterschool Alliance, www.afterschoolalliance.org

La Afterschool Alliance provee información y diversos apoyos para iniciativas de actividades después de horas de clases. Para Junio del 2000, la dirección electrónica estaba todavía "bajo construcción."

Servicios integrados para estudiantes y familias

Family Support America

(consultar publicaciones bajo "Asociaciones escuela-comunidad-familia")

National Assembly on School Health Care, www.nasbhc.org

La National Assembly on School Health Care centra su atención en promover "el acceso y la calidad de servicios primarios de salud situados en la escuela, así como de salud mental a niños y juventud a través de esfuerzos colaborativos e interdisciplinarios." La dirección electrónica contiene listas de publicaciones, centros de salud para los miembros y enlaces a direcciones electrónicas relacionadas.

Educación de los adultos, padres y comunidad

National Center for Community Education

1017 Avon Street, Flint, Michigan 48503

800/811-1105, www.nccenet.org

El National Center for Community Education centra su atención en la participación de los padres y la educación comunitaria. La dirección electrónica incluye listas de publicaciones y de la organización aunado a enlaces con direcciones electrónicas relacionadas.

Coalition for Community Schools, www.communityschools.org

La Coalition for Community Schools apoya el establecimiento de programas de educación comunitaria en escuelas locales. Su

dirección electrónica incluye una gran variedad de información de apoyo así como enlaces a direcciones electrónicas adicionales.

Aprendizaje basada en la experiencia

The Foxfire Fund, Inc.
P.O. Box 541, Mountain City, Georgia 30562-0541
706/746-5828, www.foxfire.org

La Foxfire es líder nacional en la promoción del aprendizaje que ayuda a los estudiantes a conectar comunidad y plan de estudios. La organización ofrece diversos apoyos a maestros, incluyendo talleres y una variedad de publicaciones. El enfoque de la Foxfire se dirige a la integración del aprendizaje basado en el servicio y el aprendizaje basado en el trabajo, y las actividades específicas de aprendizaje destacadas en "The Active Learner" y otras publicaciones incluyen un número de ejemplos del aprendizaje basado en el servicio. La dirección electrónica provee un repaso de las actividades de la Foxfire y sus recursos.

Ver PACERS, abajo.

Aprendizaje basado en el servicio social

Ver Foxfire, arriba.

Corporation for National Service, RLINK "<http://www.cns.gov>"
www.cns.gov, y
National Service-Learning Cooperative Clearinghouse
800/808-7378, www.nicsl.coled.umn.edu

Estos dos recursos están afiliados; los dos se enfocan en programas y estrategias para el aprendizaje basado en el servicio, el más notable de todos, la iniciativa de Learn and Serve America. Ambas direcciones electrónicas incluyen valiosa información acerca de lo que el aprendizaje basado en el servicio es y respuestas a sus preguntas. Las direcciones electrónicas incluyen acceso a información, listas de publicaciones y enlaces a direcciones electrónicas relacionadas.

PACERS, Program for Rural Services and Research
Box 870372, Tuscaloosa, Alabama 35487-0372
205/348-6432, www.pacers.org

La PACERS Small Schools Cooperative es operada por el Program for Rural Services and Research de la Universidad de Alabama. A pesar de que PACERS centra su atención específicamente en escuelas dentro de Alabama, sus enfoques han recibido atención nacional. Su programa primario, "Better Schools Building Better Communities," incorpora estrategias del aprendizaje basado en el servicio. La dirección electrónica provee un repaso de los programas de PACERS y fuentes de consulta.

Aprendizaje basado en el trabajo

National School-to-Work Learning and Information Center
400 Virginia Avenue, SW, Washington, D.C. 20024
800/251-7236, www.stw.ed.gov

El National School-to-Work Learning and Information Center, una iniciativa del Departamento de Educación de los Estados Unidos, ofrece una extensa información que apoya actividades del aprendizaje basado en el trabajo. La dirección electrónica incluye acceso a publicaciones, información acerca de proveedores de asistencia técnica en los estados unidos y enlaces a fuentes de consulta en algunos estados. La dirección electrónica también ofrece una "lista de correo electrónico" (una especie de red en línea) através del cual personas involucradas en el aprendizaje basado en el trabajo intercambian ideas y ofrecen apoyo informal.

Northwest Regional Educational Laboratory
101 SW Main Street, Suite 500, Portland, Oregon 97204-3297
503/275-9500, www.nwrel.org/ruraled/

Uno de los diez laboratorios educacionales regionales através de los estados unidos, el U.S. NWREL, centra su atención fuertemente en educación rural, incluyendo enfoques del aprendizaje basado en el trabajo. Su dirección electrónica incluye información acerca de los programas de educación rural del laboratorio, acceso en línea a publicaciones seleccionadas y enlaces a direcciones electrónicas relacionadas.

School at the Center, c/o Professor Paul Olson
University of Nebraska, 33B Andrews Hall, Lincoln, Nebraska 68588
402/472-3198

El proyecto de la School at the Center ayuda a escuelas a implementar actividades de aprendizaje basado en la comunidad, incluyendo aprendizaje basado en el servicio y estrategias empresariales. A pesar de que el Centro enfoca su atención en escuelas de Nebraska, ha desarrollado materiales curriculares que puede ser usados en otras locaciones.

Educacion empresarial

BizWorld, rg" <http://bizworld.org>

Bizworld es una organización enfocada en "Volunteers Teaching Kids about Business." Ofrece un curso de entrenamiento para voluntarios, un curso de ocho horas para estudiantes de escuela primaria y nivel intermedio, así como Recursos de apoyo. La dirección electrónica incluye un repaso de actividades y juegos en línea para niños.

Clearinghouse on Entrepreneurship Education
Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership, c/o UCLA
A325G Moore Hall, 405 Hilgard Avenue, Los Angeles, California 90095
888/423-5233, www.celcee.edu/

La Clearinghouse on Entrepreneurship Education es una afiliada del sistema nacional ERIC; mantiene una base de datos que puede ser consultada y centra su atención en educacion empresarial a un nivel K12 y mayores a éste. Provee información al respecto y acceso a una extensa red de fuentes de consulta, incluyendo materiales instructivos. Resúmenes de publicaciones pueden ser consultados en línea.

Micro-Society, National Institute for Consumer Education
www.emich.edu/public/cor/nice/res1.html

Micro-Society, National Institute for Consumer Education es un enfoque educacional, complementado con material instructivo, diseñado para dar a estudiantes de escuela primaria experiencias en

prácticas con conceptos económicos. La dirección electrónica NICE, enlista guías de enseñanza disponibles. La dirección electrónica de una escuela local, www.jacksonville.net/livingst/, aunque no está actualizada, ofrece un vistazo al enfoque en operación de Micro-Society.

National Foundation for Teaching Entrepreneurship
120 Wall Street, 29th Floor, New York, New York 10005
800/367-6383, <http://nfte.com>

La National Foundation for Teaching Entrepreneurship es una agencia no lucrativa enfocada en apoyar la educación empresarial entre la juventud, particularmente la de estudiantes con bajos recursos económicos. A través de su "NFTE University," provee cursos de 2 y 5 días de entrenamiento para maestros. También ofrece materiales curriculares para ser usados en escuelas. La dirección electrónica ofrece amplia información acerca de las actividades de la National Foundation for Teaching Entrepreneurship y fuentes de consulta.

REAL Enterprises, Inc.
115 Market Street, Suite 320, Durham, North Carolina 27701
919/688-7325, (no hay dirección electrónica disponible)

REAL Enterprises es uno de los programas mayor conocidos de apoyo a la educación empresarial en escuelas e enseñanza media y niveles post-secundarios. REAL ofrece entrenamiento a maestros y personal relacionado, después del cual, los participantes pueden utilizar el extenso material curricular de la agencia.

School at the Center (ver listado bajo "Aprendizaje basado en el trabajo")

YoungBiz.com, www.youngbiz.com

YoungBiz.com es una dirección electrónica y una revista en línea enfocada a niños y maestros. La compañía también publica y vende materiales curriculares, incluyendo guías para estudiantes y maestros. La dirección electrónica contiene los perfiles de jóvenes empresarios, información instructiva, espacios para maestros que tengan ideas instructivas, y una lista disponible de fuentes de consulta de la compañía.

Recursos de la comunidad local

A continuación ofrecemos una lista de grupos y agencias que pueden existir en su área. Estos grupos y agencias, podrían participar como socios dentro del proyecto total y/o ofrecer ayuda con iniciativas específicas, como el programa de aprendizaje basado en el servicio. Algunos incluso podrían proveer algunos fondos para apoyar su esfuerzo. Donde quiera que ha sido posible, hemos incluido información para contactar a un afiliado nacional que le puede ayudar a identificar y contactar fuentes de consulta dentro de su área. Tenga en cuenta que esta lista no contiene toda la información al respecto, pero será de gran ayuda para ayudarlo a iniciarse y, tal vez, tomar en consideración nuevos posibles socios comunitarios.

Clubs 4-H. Contacte al National 4-H Council, 7100 Connecticut Avenue, Chevy Chase, Maryland, 20815, 301/961-2801, www.fourhcouncil.edu. Los Clubs 4-H tradicionalmente han tenido una fuerte presencia en áreas rurales. Pueden ayudar con el aprendizaje basado en el lugar, reforzamiento de los estudiantes y actividades de educación comunitaria.

Servicios agrícolas. Agentes locales de servicios agrícolas pueden proveer servicio o ideas del aprendizaje basado en el trabajo y oportunidades; también podrían estar interesados en enseñar comunidad basada en la escuela o clases para reforzamiento de los estudiantes.

Asociación Americana de Personas Retiradas. Grupos locales de la American Association of Retired Persons (AARP) se involucran continuamente en una variedad de actividades comunitarias. Ellos pueden proveer una gran ayuda como grupos asociados, así como ser fuente de ideas y voluntarios.

Iniciativas contra la pobreza. Los promotores contra la pobreza o proveedores de servicios pueden ofrecer oportunidades en el aprendizaje basado en el servicio y ser mentores. También pueden actuar como fuente de educación comunitaria.

Comunidad o gobierno municipal. Las estructuras de gobierno local o de su área – presidencia municipal, comisionados del municipio y similares – pueden ayudar en asegurar la coordinación para programas de servicios integrados. También pueden ofrecer oportunidades en el aprendizaje basado en el servicio, así como ayudar a formar conciencia en la comunidad y apoyo al mismo tiempo.

Organizaciones fraternales, de servicio y aquellas basadas en la fe. Hasta en las comunidades más pequeñas existen frecuentemente grupos comunitarios que pueden servir como asociados o ayudar en forma más específica.

Grupos de protección del medio ambiente. Los grupos de protección del medio ambiente, particularmente aquellos con proyectos locales o del área, pueden ofrecer oportunidades en el aprendizaje basado en el servicio como el monitoreo de la calidad del agua, llevando a cabo censos de ciertas especies en particular, así como en el mantenimiento de áreas de protección de la vida salvaje. También pueden actuar como fuente de educación comunitaria.

Servicios de salud públicos y privados. En comunidades muy pequeñas, la falta de proveedores de servicios médicos podría requerir salir del área inmediata para obtenerlos. Sin embargo, en poblados circunvecinos con mayor población, seguramente los habrá que incluyan a su comunidad dentro de su área de servicio. Si éste no es el caso, su comunidad podría ser candidato para obtener servicios médicos a través de su escuela.

Agencias de servicios humanos. La información en el párrafo anterior de proveedores de servicios médicos es también aplicable a estas agencias.

Bancos independientes. Los bancos locales tienen interés en mantener la vitalidad de las comunidades circunvecinas. Pueden servir como socios, proveer fondos, y ofrecer servicio de apoyo así como actividades de aprendizaje basado en el trabajo.

Compañías independientes de telecomunicaciones. Así como los bancos locales, pequeñas compañías independientes de telecomunicaciones también tienen interés en apoyar una economía rural próspera. Pueden servir como socios, proveer fondos, ofrecer servicio de apoyo así como actividades de aprendizaje basado en el trabajo.

Bibliotecas. Si su comunidad no tiene una biblioteca en el área circunvecina, ésta es entonces una buena oportunidad para entrar en acción. Búsque información en bibliotecas de comunidades circunvecinas así como posible ayuda.

Consejos de alfabetización. En muchas áreas se pueden encontrar consejos de alfabetización rurales o regionales cuyas funciones

incluyen el trabajar con escuelas o niños en edad de ir a la escuela y sus familias. Los miembros y voluntarios del consejo de alfabetización pueden conducir actividades de educación adulto/comunidad, ayudar a supervisar y organizar actividades tutoriales para estudiantes, así como proveer diversos tipos de asistencia. Muchos consejos de alfabetización están afiliados con Laubach Literacy, 1320 Jamesville Avenue, Box 131, Syracuse, new York 13210, 345/422-9121. Puede también consultar la división de educación de su agencia estatal de educación.

Museos. Actualmente, hasta en las comunidades más pequeñas pueden encontrarse museos de historia local o de historia natural. Un ejemplo es el poblado de McDade, Texas, una comunidad no incorporada de aproximadamente 300 pobladores, tiene un museo de historia local en un edificio que antes era una cantina). Estos pueden ser asociados importantes que ofrecen oportunidades de servicio o actividades de aprendizaje basado en el trabajo, educación comunitaria así como clases para reforzamiento de los estudiantes e ideas para desarrollo comunitario.

Distritos de recursos naturales o autoridades de manejo de ríos. Muchas áreas tienen distritos de manejo del agua del municipio o la región, así como de conservación de otros recursos. En estos distritos, frecuentemente se encuentran involucrados científicos y otros profesionales que pueden ser fuentes de oportunidades en el servicio y aprendizaje basado en el trabajo, así como actividades de educación comunitaria.

Periódicos, estaciones de radio o televisión. Aún siendo parte del sector privado, las empresas de telecomunicaciones juegan un papel importante apoyando a las escuelas y la comunidad. Aparte de servir en diversas funciones, (ver listas de empresa privada), estos apoyos pueden ser de gran ayuda en formar conciencia en la comunidad y apoyo al mismo tiempo.

Propietarios de empresas, industrias y afiliados corporativos. La empresa privada tiene particular interés en la calidad en la educación así como ayudar a mantener una comunidad próspera. Representantes de empresas pueden servir como asociados, proveer fondos, oportunidades en el servicio o aprendizaje basado en el

lugar de trabajo, servir como consultores para actividades empresariales, ser mentores de estudiantes, o conducir clases de educación comunitaria.

Cooperativas rurales de servicios públicos. Cooperativas proveedoras de servicio de electricidad y proveedoras no lucrativas de servicio de agua tienden a ser fuertes apoyos de las áreas y escuelas a las que sirven. Pueden servir como asociados, proveer fondos, o ser apoyo en el servicio actividades de aprendizaje basado en el trabajo.

Servicio Forestal de los Estados Unidos, Servicio a Parques, o Buró del Manejo de la Tierra. Muchas comunidades rurales están localizadas cerca de parques o tierras manejadas por el gobierno federal. Desafortunadamente, las relaciones entre miembros de la comunidad y estas agencias no están en buenos términos debido a un historial de conflictos acerca del uso de la tierra, entre otros. Aún si este es el caso en su área, podría ser de provecho el incluir representantes locales en su esfuerzo. Una lección importante en desarrollo comunitario, es que grupos e individuos con diferentes perspectivas e intereses encuentren un fin común y caminen hacia soluciones con beneficio mutuo. A un nivel menor, empleados de estas agencias pueden servir como apoyo en el servicio o, actividades en el aprendizaje basado en el trabajo.



**Southwest Educational
Development Laboratory**

211 E. Seventh Street
Austin, TX 78701
Teléfono: 512/476-6861
Fax: 512/476-2286
www.sedl.org